Fonctionnements autistiques et dimension thérapeutique des médiations (Tome 1 et 2)

Michael Chocron

▶ **To cite this version:**

Michael Chocron. Fonctionnements autistiques et dimension thérapeutique des médiations (Tome 1 et 2). Psychologie. Universite Paris 13 Villeraneuse, 2012. Français. ⟨NNT : ⟩. ⟨tel-01273757⟩

HAL Id: tel-01273757

https://hal.science/tel-01273757v1

Submitted on 24 Feb 2016

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.

ETALAB - Open licence

Université Paris 13 — Sorbonne Paris Cité
École doctorale Érasme
Unité Transversale de Recherche Psychogénèse et Psychopathologie
UTRPP — EA 4403

N° attribué par la bibliothèque

Thèse pour obtenir le titre de docteur en psychologie de l'université Paris 13
Présentée par Michael CHOCRON

Fonctionnements autistiques et dimension thérapeutique des médiations

TOME 1

Directeur de thèse :
Jean-François CHIANTARETTO

Date de soutenance : 06 novembre 2012

Membres du jury :

Jean-Pierre PINEL, Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité (président)
Anne BRUN, Université Lyon 2 (rapporteur)
François RICHARD, Université Paris 7 (rapporteur)
Éliane ALLOUCH, Professeur émérite, Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité
Jean-François CHIANTARETTO, Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité (directeur)

Version en deux volumes
Tome 1/2

À Florence,
Pour m'offrir tant d'amour.

À Hanna,
Pour avoir la sagesse de dire « Non ! » quand
son papa commence à théoriser de bon matin.

Remerciements

Mes remerciements vont :

À Jean-François Chiantaretto, pour son soutien présent dès mon entrée en Master 2 Professionnel de psychologie clinique et psychopathologique. Pour son attention lors de mon Master 2 Recherche alors que je faisais mes premiers pas de chercheur. Pour sa rigueur scientifique, son écoute et ses nombreuses contributions à la présente recherche. Pour m'avoir fourni un cadre souple et contenant pour inscrire ma pensée, la laisser émerger et se développer à son rythme, tout en la bousculant à chaque fois que cela a été nécessaire afin qu'elle puisse aller plus loin. Sans tout cela, le présent travail de recherche n'aurait certainement pas pu voir le jour.

À Jean-Pierre Pinel, président de mon jury, pour les nombreux conseils qu'il m'a prodigué tout au long de mon parcours au sein du laboratoire concernant la clinique groupale que je rencontre. Pour l'intérêt qu'il a manifesté et les encouragements prodigués face à mes différents travaux lors de mon parcours universitaire.

À Éliane Allouch, pour nos échanges concernant l'autisme, ses travaux qui abordent ce sujet d'une manière originale qui m'a permis d'envisager le présent travail, ainsi que ses cours magistraux « à part », dont je garde un souvenir enjoué.

À Anne Brun, pour ses nombreux travaux qui ont participé à la mise en forme du présent travail et de la pensée que j'y développe. Pour avoir accepté d'être rapporteur du présent travail.

À François Richard pour son approche de l'adolescence et de la relation dans le cadre thérapeutique qui m'a permis d'enrichir ma clinique. Pour avoir accepté d'être rapporteur du présent travail.

À mes parents, mon frère Jonathan et ma belle-sœur Élise pour leur soutien inconditionnel tout au long de ce travail.

Je remercie les personnes autistes qui ont participé au présent travail pour tout ce qu'ils m'ont enseigné et qu'ils continuent à m'apprendre au quotidien.

À mes amis et collègues Tsourith Nicolle, Renée Zazzo, Elsa Khial, Grégory Rubinstein, Paola Ravanello, Sabine Lewartowski, Louis Vicherat et Driss El Kesri pour avoir vu chez moi des qualités que je ne percevais pas, pour leur soutien inconditionnel au cours de toute ces années sans lequel je ne serais pas actuellement psychologue, pour leur bienveillance au quotidien dans le travail, pour leur implication et leurs nombreux conseils concernant la présente recherche.

À Moise Assouline, directeur du pôle autisme de l'Élan Retrouvé, pour avoir rendu possible cette recherche, pour ses réflexions éclairantes concernant la clinique institutionnelle et ses conseils avisés aussi bien quand il s'agit de clinique que de jazz et de cinématographie.

Je remercie également tous mes collègues actuels et passés du Centre Françoise Grémy, de l'hôpital de jour d'Antony, du laboratoire de psychologie de l'hôpital Sainte-Anne et du SAMSAH Gulliver : Émilie Alvarez, Julien Bancilhon, Karine Baudelaire, Fabienne Berducou, Olivier Bernier, Mohamed Benaissa, Florence Bertrand, Stéphanie Bied-Charreton, Christelle Carré, Mélanie Copart, Isabelle Culnaert, Camille Delporte, Philippe Duban, Ludovic Duvergé, Saliha Farhat, Géraldine Filloux, Laurence Fishman, Sandy Gatou, Laure Greppo, Alain Foujanet, Jérôme Guitard, Sandra Hoguet, Michelle Inisan, Thomas Jeannot, Sylvie Joubert, Sylvie Lapuyade, Fabienne Lavanchy, Patricia Luthin, Virginie Lopez Maire, Isabelle Mailles, Sophie Martin, Frédérique Masse, Job Mesnil, François Redon, Delphine Ridou, Estelle Santarini, Rémy Savouillan, Florence Slavin et Caroline Viaud. Votre travail est le point de départ et le centre de cette thèse. J'espère que celle-ci en dresse un portrait fidèle.

À Geneviève Haag pour sa supervision attentive, ses nombreux conseils et son incroyable attention aux détails de la clinique.

À Gilles Vercken, pour m'avoir accueilli et offert un bureau où travailler dans la phase finale de ce travail. À Martin Lémery, Élise Pascal-Heuzé, Carole Couson et Magalie Chaumeil pour leur chaleureux accueil.

Je remercie également Prunelle Aziosmanoff, Stéphanie Barrouh-Cohen, Catherine Delaunay, Hélène Krieger, Elsa Ponce, Fanny Walberg et Jean-Paul Susani, collègues du séminaire *Aux origines du Je*, lieu de rencontre mensuel organisé par M. Chiantaretto. Nos nombreux échanges, toujours stimulants, ont contribué à approfondir de nombreux points du présent travail.

Je remercie les enseignants-chercheurs de l'UTRPP pour leur soutien, leurs conseils et leurs encouragements tout au long de cette thèse, ainsi que pour les opportunités de travailler avec chaque membre du laboratoire qui m'ont été offertes.

Je remercie Franck Couragier pour avoir partagé avec moi les deux années que j'ai passé en tant que représentant des doctorants du laboratoire. Je remercie également Morgane Fouré et Julie Soares pour nos nombreux échanges autour de l'autisme. Alain Guérin, Bruno Chanteau, Juliana Machado, Nathalie Garcia, Riadh Issaoui, Paolo Lollo, Caroline de Beaucorps, Maria-José Hurtado, Jacques

Vargioni, Élodie Jacques et Gabriel Binkowski pour nos différents projets communs. Je remercie également tous les doctorants du laboratoire pour les échanges que nous avons eus, en particulier lors des journées des doctorants de l'UTRPP, et pour la confiance qu'ils m'ont témoignée en me permettant d'être leur représentant.

Je remercie Sandrine Caron pour son aide régulière sur les aspects administratifs de ma thèse ainsi que pour sa bonne humeur et son implication dans l'école doctorale Erasme.

Je remercie Alexandra Ferreira, Fatimata Sy, Sébastien Hock-Koon, Samuel Kouassi et Kouamé Saint-Paul Koffi, mes collègues du bureau de l'Association des Doctorants et Post-doctorants d'Erasme.

Je remercie Alexis Lechervy, Antoine de Rengervé, David Bailli et Leila Meizou pour nos échanges autour de la connaissance et de l'apprentissage où se croisent robotique, science informatique et psychanalyse.

Je remercie Gilles de San Matéo et Grégory Rubinstein pour leur relecture attentive sans laquelle cette thèse n'aurait pas une forme aussi aboutie.

Je remercie Fatma Farhat pour son aide sur la transcription d'une des séances de l'atelier de sexualité.

Je remercie Hélène Kerhervé, Sandrine Podolak, Sylvie Tounsi, Ségolène Payan, Georgette Bon et toute l'équipe de Solres 92.

Je remercie également mes nombreux amis qui, bien plus qu'ils ne le soupçonnent, ont participé à l'écriture de la présente recherche. Leur influence se cache entre les lignes de ce travail.

Résumé

La prise en charge des personnes souffrant de troubles autistiques ou apparentés en institution repose majoritairement sur l'utilisation d'ateliers à médiation.

Le présent travail de recherche porte sur l'accompagnement d'une population d'adolescents et de jeunes adultes répondant au diagnostic de Troubles envahissants du développement. En s'appuyant sur les travaux autobiographiques de personnes autistes et sur des cas cliniques issus d'une pratique psychothérapeutique institutionnelle, une réflexion est menée autour de la notion de fonctionnements autistiques. Celle-ci renvoie aux fonctionnements psychiques qui peuvent être observés de manière prépondérante chez les personnes autistes.

À ces considérations théoriques autour de l'autisme s'adjoint un travail d'observation et de théorisation concernant trois ateliers fréquemment rencontrés dans le cadre de prises en charge institutionnelles de cette population (atelier balade, éducation sexuelle et atelier journal). Les observations menées sur ces dispositifs éducatifs, sportifs et culturels sont appréhendées grâce aux théories psychanalytiques des groupes.

La présente recherche souligne les aspects qualitatifs des mécanismes se déployant dans ces dispositifs et qui permettent aux patients d'obtenir un gain thérapeutique. L'appui sur le groupe, la variété des dispositifs, l'intégration de ces dispositifs dans un tout institutionnel représentent autant de manière de stimuler les sujets autistes afin d'éviter l'installation ou le maintien de l'immutabilité. L'intégration sociale est également travaillée au niveau institutionnel par la constitution de groupes de pairs et l'aménagement de dispositifs permettant une rencontre avec le milieu social extérieur à l'institution.

Mots-clés : Autisme, médiation, psychothérapie, clinique groupale, thérapie institutionnelle.

Abstract

Key-words: Autism, mediation, psychotherapy, group clinic, institutional therapy.

Riassunto

L'accompagnamento delle persone affette da sindrome autistica in istituzione, è centrata essenzialmente su dei laboratori di mediazione.

Il presente lavoro di ricerca, tratta dell'accompagnamento di una popolazione di adolescenti e giovani adulti aventi delle diagnosi di PDD. Basandosi su lavori autobiografici di persone affette da autismo e su delle vignette cliniche tratte dalla psicoterapia istituzionale, una riflessione emerge sulla nozione di "funzionamento autistico".

A queste considerazioni teoriche sull'autismo, si aggiunge un lavoro di osservazione e di teorizzazione, sulla base di tre laboratori frequentati quello di escursione, quello di educazione sessuale e quello del giornale. Le osservazioni tratte da questi laboratori educativi, sportivi e culturali, sono concettualizzate sulle teorie di "psicoanalisi di gruppo".

La presente ricerca sottolinea gli aspetti qualitativi dei meccanismi messi in gioco in questi dispositivi e che permettono ai pazienti d'ottenere un beneficio terapeutico. Il lavoro di gruppo, la varietà dei laboratori e il lavoro d'integrazione dei pazienti in questi laboratori, presi in un insieme istituzionale rappresentano tante maniere diverse di stimolare i pazienti autistici per evitargli i sintomi dell'immutabilità. L'integrazione sociale è anch'essa messa a lavoro nell'ambito istituzionale attraverso la costituzione di gruppi per età e la creazione di laboratori all'esterno del centro.

Parole-chiave : Autismo, mediazione, psicoterapia, clinica di gruppo, terapia istituzionale.

Table des matières

Tome 1 :

Introduction 15

Deux axes pour une recherche 16

L'autisme : maladie, pathologie, handicap, difficulté, différence ? 19

Méthodologie développée 24

Les textes autobiographiques 24

Les cas cliniques 25

L'observation de dispositifs à médiation 26

Derniers mots avant de commencer 27

Chapitre I : La question de la sensorialité 29

I-1) Le sensoriel dans les autobiographies de personnes autistes 30

I-1-a) Les stéréotypies 30

La matérialité du mot dans l'autobiographie 30

La pulsion et la perception 32

Les représentants psychiques freudiens 34

Les apports de la perspective sensori-motrice d'André Bullinger 35

I-1-b) Les particularités du sensoriel dans l'autisme 37

Hypersensibilité sensorielle et sensory-overload 38

Le sensoriel et l'affectif 41

La psychisation du sensoriel 44

I-1-c) Répétition, rythmicité et contenance 55

I-2) Arthur ou la fragilité de la construction perceptive 66

I-2-a) Le bilan psychologique d'Arthur 66

I-2-b) « On peut se regarder ? » 68

I-2-c) Les thèmes développés par Arthur 77

L'oralité et le regard 77

Les sensations tourbillonnaires du toboggan 78

L’ambivalence face à Mme D. 79
Le devenir de l’écholalie 79
I-2-d) Les aspects théoriques dégagés de ce cas clinique 79
I-3) Une médiation psychique du sensoriel par la balade 84
I-3-a) L'atelier balade : un atelier groupal 84
Un groupe de patients hétérogène 86
I-3-b) Déroulement de l'observation 87
I-3-c) Description du dispositif et analyse du cadre aménagé 89
Le groupe comme un tout 89
L'importance de l'unité temporelle de l'atelier 91
La place de l'activité physique de la balade dans la dynamique de groupe 92
I-3-d) Places occupées et fonctions échangées au sein du groupe balade 98
La place de leader de l'atelier 98
L'opposition jeune/adulte 102
La place d'observateur 105
I-3-e) Théorisation du cadre 109
I-3-f) La problématique groupale à l'œuvre 113
Séance 1 : Des difficultés à rester un groupe 113
Séance 2 : L’élaboration des frustrations 119
Séance 3 : Le départ et la perte 123
Séance 4 : Autour de la place d'adulte 128
Synthèse 132
I-3-g) L’enchaînement des fonctions phoriques au sein du groupe balade 135
L’excitation et la présentification 136
Sensoriel individuel et subjectivation groupale 141
L’étayage groupal pour le travail d'élaboration 144
Synthèse : du traitement groupal de l’excitation psychique 145

I-3-h) L'intérêt thérapeutique du groupe balade 145

I-4) Le sensoriel et le psychisme 148

Chapitre II : La sensorialité et l'élaboration de la pulsion 152

II-1) L'élaboration des contenus psychiques dans l'autisme 154

II-1-a) L'élaboration de l'affect et de la représentation 154

II-1-b) La force de l'affect 160

II-1-c) L'élaboration cognitive 161

T. Grandin et l'analyse du comportement animal 162

Les capacités mémorielles dans le cadre de l'autisme 168

Le devenir psychique du détail dans les fonctionnements autistiques 172

II-1-d) L'élaboration des relations du point de vue du sujet autiste 181

Les relations spéculaires et la fragilité du Moi 189

II-2) Harold : sensoriel, fantasme et Formule 1 195

II-2-a) Récapitulatif des séances 195

II-2-b) Les thèmes développés par Harold 203

La différence entre remplacer et faire disparaître 204

Harold et le couple parental 205

II-2-c) La Formule 1 : élément cognitif comme pont entre le sensoriel et le fantasme 206

II-3) Une médiation théâtrale pour l'éducation sexuelle 211

II-3-a) Analyse du cadre 212

Description du dispositif 212

L'appareil psychique groupal qui se déploie dans le cadre 214

La phase préparatoire 215

La séance 215

La scène 215

La discussion 216

La phase d'après-coup hors de la présence des patients 220

Les implications du cadre 220

Le cadre comme étayage pour l'élaboration 222
II-3-b) Analyse du matériel clinique tiré de l'observation des séances 223
Séance 5 224
Scène jouée 224
Résumé du cheminement élaboratif 226
Séance 6 228
Scène jouée 228
Résumé du cheminement élaboratif 230
Séance 7 232
Scène jouée 232
Résumé du cheminement élaboratif 236
II-3-c) Processus d'élaboration groupale comme étayage au niveau individuel 239
II-3-d) L'intérêt thérapeutique d'un dispositif d'éducation sexuelle pour patients autistes 244
II-4) Conclusion concernant les capacités d'élaboration dans l'autisme 249

Tome 2 :

Chapitre III : Le témoignage dans l'autisme 261
III-1) Le témoignage dans les autobiographies de personnes autistes 262
III-1-a) L'acte d'écriture autobiographique comme point d'ouverture 262
III-1-b) L'intégration de l'autre dans les souvenirs 266
III-1-c) Création de liens, création de sens 269
III-1-d) L'écriture autobiographique et la délimitation de soi 275
III-2) Le Papotin : un atelier atypique 283
III-2-a) Témoignage de la différence 285
III-2-b) Place de l'observation 293
III-2-c) Description du dispositif 294
III-2-d) L'atelier-*Papotin* : un cadre pour écrire par la parole 296
Les séances de discussion : lieu de l'interlocution interne au groupe 296

Analyse des processus psychiques groupaux déployés lors des discussions 306
Fonction agissant sur le contenu, fonction agissant sur le contenant psychique 307
La place du rédacteur en chef 309
La fonction d'adresse au-delà du rédacteur en chef 311
Les interviews : lieu de rencontre d'interlocuteurs externes au groupe 314
Interview de la chanteuse Camille 314
Interview de Roselyne Bachelot 330
Les processus psychiques déployés lors des interviews 346
III-2-e) L'intérêt thérapeutiques de l'atelier-*Papotin* 347
III-3) Conclusion : sujet, témoignage et autisme 350
Discussion 353
Le choix de la théorie psychanalytique 354
Une observation menée de l'intérieur 355
Une évaluation qualitative à compléter 355
Les difficultés sensorielles au centre de la théorisation 357
Le médium malléable et l'appareil psychique groupal malléable 358
La variabilité dans l'autisme 359
Conclusion 360
Bibliographie 369
Annexes 382
I) Annexes du premier chapitre 383
I-1) Séance 1, décembre 2009 383
I-2) Séance 2, janvier 2010 391
I-3) Séance 3, mars 2010 399
I-4) Séance 4, mai 2010 408
II) Annexes du deuxième chapitre 418
II-1) Détail de l'analyse de la scène 5 418
Scène jouée 418
Premier temps de discussion 421
Scène rejouée 426

Second temps de discussion 427
II-2) Détail de l'analyse de la scène 6 431
Scène jouée 431
Premier temps de discussion 433
Scène rejouée 439
Second temps de discussion 441
II-3) Détail de l'analyse de la scène 7 446
Scène 446
Premier temps de discussion 450
Scène rejouée 456
Second temps de discussion 459

L'homme a besoin d'amour, certes,
de justice plus encore,
mais il a besoin surtout de signification.

Paul Ricœur

Introduction

Existe-t-il encore une place pour des théories du sujet dans l'autisme ? L'environnement actuel de la prise en charge et de la recherche rend cette question d'actualité. L'autisme est cause nationale cette année en France et la Haute Autorité de santé (HAS) a proposé au mois de mars dernier des recommandations sur les accompagnements de la personne autiste. Ces recommandations induisent la représentation d'une dichotomie éducatif et psychanalyse, là où sur le terrain, les approches éducatives et thérapeutiques se mêlent de manière originale pour chaque patient. Ce travail de recherche est issu du dialogue constant que j'ai avec mes collègues à propos de leurs interventions éducatives. De plus, ce rapport ignore le manque de moyens nécessaire à la mise en place de traitements adaptés aux personnes autistes.

Parallèlement, la recherche au sujet de l'autisme et les Troubles envahissant du développement est foisonnante. Différentes disciplines (génétique, physiologie, médecine, psychologie cognitive, psychanalyse, comportementalisme) abordent ce sujet apportant chaque fois des éclairages différents. Devant l'extrême variété des recherches existantes, il apparaît important de préciser d'emblée la perspective dans laquelle elle s'établit.

Cette recherche est avant tout clinique. Elle est issue de ma pratique en institution au sein du centre de jour dans lequel j'exerce. Elle vise à comprendre les mécanismes en jeu dans les prises en charge des personnes présentant des fonctionnements autistiques. Elle s'appuie sur le corpus psychanalytique pour construire une théorisation autour des prises en charge proposées aux personnes relevant d'un diagnostic de Troubles envahissant du développement.

Ce point de vue clinique n'englobe pas la compréhension des origines de l'autisme et même si je fais référence à des travaux l'envisageant, je ne reprends pas ces dernières à mon compte.

Par ailleurs, cette question a donné lieu à des théories erronées plaçant l'origine de la pathologie autistique du côté de la mère. Ces théorisations parcellaires et parfois utilisées à charge contre les parents, n'ont pas cherché à comprendre la dynamique qui s'installe dès les tout premiers moments de vie entre les parents et leur nourrisson. À l'heure actuelle, l'origine est appréhendée comme un complexe mélange de prédispositions génétiques et de facteurs environnementaux, vision qui me semble suffisamment juste à partir du moment où l'on n'essaye pas de rendre prépondérant un type de facteur sur l'autre. À l'instar de ce que R. Perron (2004) avance concernant l'intelligence, dans l'autisme le réductionnisme organo-génétique est tout aussi contre-productif que les réductionnismes cherchant les causes uniquement d'un point de vue psychologique ou social.

Même si je peux comprendre l'intérêt de chercher l'origine de l'autisme, celle-ci ne m'apparaît pas essentielle dans l'élaboration de la prise en charge au quotidien. En revanche, l'analyse des processus et dynamiques complexes qui se déploient tout au long d'une prise en charge me semble plus essentielle pour l'évolution d'un patient.

Ce travail de recherche s'inscrit dans cette visée clinique en cherchant à préciser comment les interventions sur le terrain, assurées par différents professionnels regroupés en équipes, peuvent fournir des ateliers et des activités aidantes pour les personnes autistes prise en charge.

Deux axes pour une recherche

Éviter le réductionnisme implique également de souligner que les personnes autistes ne se résument pas à la liste de symptômes servant au diagnostic des Troubles envahissants du développement proposée tantôt par la CIM-10 (World Health Organization, 1992), tantôt par le DSM (American Psychiatric Association, 1996). Toutefois, ces classifications pourraient laisser entendre qu'un même symptôme chez différents sujets serait le résultat d'un même processus psychique. L'expérience du terrain m'indique plutôt que chaque construction symptomatique correspond à une trajectoire différente où intervient le sujet dans son ensemble, histoire comprise. Le diagnostic est une étape essentielle mais reste la première étape avant la prise en charge.

Les questionnements de cette recherche sont partagés par mes collègues de l'équipe pluridisciplinaire à laquelle j'appartiens. Je parle volontairement *des* théories du sujet car, si la psychanalyse aborde l'individu comme un sujet complexe, elle n'est certainement pas la seule théorie allant dans ce sens. Les théories éducatives ne se résument pas aux méthodes TEACCH ou ABA.

Il y a parmi les équipes nombre de professionnels, ne se revendiquant pas de la psychanalyse, qui élaborent pourtant de telles théories. Celles-ci peuvent être plus ou moins implicites, plus ou moins personnelles, mais elles ressortent au cours des prises en charge. Elles renvoient à la possibilité d'accepter la personne autiste dans son ensemble, y compris ses aspects les moins compréhensibles. Elles envisagent la personne autiste comme porteuse d'autisme, bien sûr, mais aussi et avant tout comme une personne, un individu, un sujet qui n'est pas qu'une pathologie.

Cette recherche s'inscrit dans la pratique en institution à laquelle je participe depuis maintenant plusieurs années. Au sein du centre dans lequel j'exerce, la plus grande partie de la prise en charge repose sur les éducateurs, professeurs d'EPS et psychomotriciens qui animent des ateliers dans lesquels les adolescents et jeunes adultes peuvent s'inscrire. Chacune de ces activités fait partie d'un tout qui, du côté des patients, s'incarne dans un emploi du temps hebdomadaire unique pour chacun.

Les prises en charge comprennent également des entretiens de psychothérapie et un solide suivi somatique. À cela s'ajoutent régulièrement des entretiens avec leur médecin psychiatre et des entretiens familiaux.

Dans cette organisation, il m'est apparu que les ateliers proposés par les professionnels du centre représentent la majorité du temps de prise en charge. Pourtant, lorsqu'on scrute la littérature scientifique les concernant, nous ne pouvons que constater sa pauvreté à ce sujet. En dehors de quelques descriptions de dispositifs, il existe ici un manque de théorisation.

Pourtant, ces activités sont pensées par les professionnels qui se fixent des buts à atteindre et des moyens pour y arriver. C'est d'ailleurs en fonction de ces buts que les ateliers sont classés. Dans les nomenclatures institutionnelles nous parlons ainsi d'ateliers à but éducatif, sportif, culturel, social, artistique… Ils utilisent des médiations aussi variées que le sport, les arts plastiques, la peinture, le modelage, la musique, des supports d'apprentissage, la photographie, la vidéo, Internet…

Ces ateliers, extrêmement variés, s'inscrivent tous dans une prise en charge individuelle qui vise à une amélioration chez le patient. Cela pose directement la question : qu'est-ce que le thérapeutique ?

Ainsi, j'ai envisagé ce travail de recherche comme étant au croisement de deux cheminements de pensée :

- Celui concernant l'autisme et la manière de considérer la personne autiste. Dans cette perspective je propose la notion de « fonctionnements autistiques », que je vais tâcher d'expliciter davantage au fur et à mesure de ce travail. Cette formulation permet d'éviter la tendance au clivage qui se manifeste actuellement dans le champ de l'autisme. Il existe un mouvement visant à radicalement distinguer les personnes autistes des personnes non-autistes. Il est soutenu par certaines études neurologiques indiquant des différences dans le fonctionnement cérébral des personnes autistes et « neurotypiques ». Je développerai plus tard dans cette introduction les raisons de ce choix, mais il m'apparaît important de réaffirmer la vision, déjà défendue par Freud, qui considère l'existence d'un continuum entre les différentes formes d'expression du psychisme. Le symptôme, au sens psychanalytique, est une variation de fonctionnements psychiques qui se retrouvent chez les individus en dehors de toute pathologie. Je propose de considérer cela également pour les symptômes caractéristiques de l'autisme. Nous pouvons retrouver des traces de fonctionnements autistiques chez des personnes ne présentant pas de troubles autistiques ou apparentés. Il n'est d'ailleurs pas rare que les parents retrouvent chez eux des fonctionnements qui leur font penser à la pathologie de leur enfant.

- Celui concernant l'utilisation de médiations. Ce champ de recherche est actuellement en plein essor dans le domaine de la psychanalyse, bien qu'encore assez jeune. De nombreuses recherches sont consacrées aux médiations thérapeutiques, notamment les médiations artistiques. Les travaux théoriques permettent d'appréhender de mieux en mieux comment des dispositifs classiques ou innovants proposent du soin psychique à des sujets qui, ne peuvent bénéficier d'une thérapie individuelle ou nécessitent une prise en charge complémentaire à cette forme de thérapie. Mais comme le précise A. Brun : « On a trop souvent tendance à se borner au constat empirique des progrès effectués par les patients engagés dans ces activités thérapeutiques à médiation, sans vraiment définir la dynamique des processus de transformation mis en jeu par ces modalités spécifiques de soin psychique. » (A. Brun, 2010, p. 24).

  J'ajoute que les médiations les plus explorées sont celles construites autour d'un but explicitement thérapeutique. A. Brun rappelle que, dans le mouvement psychanalytique, les médiations artistiques trouvent leur origine dans l'intérêt même que Freud exprimait pour l'art. Puis, A. Freud et M. Klein ont utilisé le dessin dans le cadre des thérapies pour enfants. Elle souligne également l'importance de la théorisation du transitionnel par D. W. Winnicott, qui permet d'inscrire la médiation artistique dans une aire féconde pour le travail thérapeutique (A. Brun, 2005). Mais qu'en est-il des ateliers qui mettent en avant un autre but que la thérapie et qui s'appuient sur d'autres médiations que l'art ? Ceux-ci sont souvent animés par des professionnels de formations variées (éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, infirmiers, psychomotriciens, AMP, animateurs, art-thérapeutes) qui les réfléchissent, en amont et en cours de déroulement. Bien que cette réflexion ne s'appuie pas explicitement sur le concept de la relation transféro-contre-transférentielle, ces professionnels procèdent à une élaboration de la relation avec le patient.

  Mon mémoire de Master 2 Recherche portait sur un atelier à visée artistique et culturelle qui s'appelle *Le Papotin*. Ce travail m'avait amené à considérer que cet atelier avait des retombées thérapeutiques pour les personnes qui y participent. La présente thèse est dans la continuité de ce travail. J'envisage de chercher les gains thérapeutiques (c'est ainsi que je le formule actuellement) que les patients retirent d'ateliers à médiations (artistiques ou non) n'ayant pas a priori de visées thérapeutiques.

La rencontre de ces deux champs de réflexion issus de ma pratique constitue l'objet de recherche que j'essaie d'explorer. Avant d'expliciter les choix méthodologiques que j'ai opérés, je vais procéder à un bref rappel concernant les connaissances sur l'autisme.

L'autisme : maladie, pathologie, handicap, difficulté, différence ?

Le terme « autismus » a été forgé par Bleuler en 1911 à partir de la notion freudienne d'« autoerotismus » à laquelle il a enlevé « eros ». Ainsi, l'autisme serait l'autoérotisme sans ce que Freud nommera plus tard la pulsion de vie ou la pulsion de liaison.

Au moment de sa création, il ne s'agit pas d'un syndrome, mais d'un symptôme, décrit le plus souvent dans des cas de schizophrénie. L'autisme vient alors caractériser les difficultés relationnelles de patients schizophrènes et en particulier leur retrait.

La conception d'un syndrome autistique vient plus tard, en 1943, quand L. Kanner et H. Asperger proposent tous les deux des descriptions cliniques d'enfants présentant des caractéristiques nosographiques spécifiques. Alors que les travaux de Kanner ont été diffusés et connus, ouvrant la voie à une distinction du syndrome autistique d'autres entités psychopathologiques, et notamment de la schizophrénie, les travaux d'Asperger ne seront redécouverts qu'en 1970 par L. Wing. Elle postule un lien entre les deux formes de descriptions cliniques et propose la « triade autistique » (trouble de la socialisation, trouble de l'expression, activités répétitives et intérêts restreints) qui restent à l'heure actuelle dans la CIM-10 et le DSM-IV une référence pour le diagnostic des Troubles envahissants du développement.

Dans une intervention orale faite lors d'un colloque au Maroc (colloque de l'APAEP, Rabat, juin 1994), Stanislas Tomkiewicz souligne le destin différent du diagnostic d'autisme en France et aux États-Unis.

En France, le syndrome autistique n'a dans un premier temps pas été différencié du diagnostic de psychose infantile. L'autisme a été classé comme psychose et y est encore lié dans la version actuelle de la CFTMEA (Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent). Cette conception renvoie à la manière psychanalytique de ne pas envisager la psychose uniquement comme une pathologie dans ses moments aigus, mais comme une structuration psychique spécifique à chaque sujet et qui peut se maintenir au cours de la vie sans forcément entraîner de décompensation. Dans le cadre de l'autisme, la psychose est conçue comme un développement entravé par des difficultés affectives qui se manifestent dans des troubles de la relation, une altération qualitative de la

communication, des comportements stéréotypés et répétitifs, une recherche de l'immutabilité et des troubles cognitifs.

Aux États-Unis, le diagnostic d'autisme s'est trouvé confondu à celui de débilité dans un premier temps pour ensuite s'en distinguer. Ainsi, les auteurs américains, se revendiquant d'un diagnostic d'autisme, soulignent fréquemment dans leurs autobiographies que l'autisme peut exister en dehors de tout retard mental. Dès lors, les difficultés relationnelles mises en avant sont davantage appréhendées comme le résultat d'un fonctionnement cognitif défaillant ne permettant pas une insertion sociale harmonieuse. La question des apprentissages est centrale dans la perspective d'une compensation d'un handicap avant tout cognitif.

Cette différence dans l'approche est à l'origine de nombreux malentendus entre chercheurs français et chercheurs américains, leurs points de vue semblant, en surface tout du moins, inconciliables.

Actuellement, sous l'effet des classifications internationales, l'autisme est devenu une sous-classe des Troubles envahissant du développement (TED). Dans la CIM-10, les TED comprennent l'autisme infantile (F84.0) quand le sujet présente des symptômes correspondant à la triade autistique, et l'autisme atypique (F84.1) quand l'âge de début est plus tardif ou quand seuls deux des trois tenants de la triade sont constatés.

La catégorie des TED comprend également d'autres diagnostics :

- Nous pouvons trouver le syndrome de Rett (F84.2), conséquence d'une maladie génétique qui s'exprime sous une forme proche de l'autisme après un développement normal dans les premières années de vie.
- Les autres troubles désintégratifs de l'enfance (F84.3) caractérisent des sujets ayant eu un développement harmonieux dans les premières années de vie, que suit une perte manifeste de compétences.
- Il y a également le syndrome d'Asperger (F84.5) caractérisé par la triade autistique qui intervient chez des sujets n'ayant pas de retard dans le développement du langage, ni dans le développement cognitif.
- Enfin il y a le diagnostic de Trouble envahissant de développement non spécifié (F84.9), qui renvoie aux cas où le manque d'informations ne permet pas d'établir avec certitude le diagnostic.

Ainsi, le diagnostic de TED est un élargissement du diagnostic initial d'autisme. Il est fréquemment reproché à cette classification de ne pas être assez spécifique. Je partage ce point de vue, en particulier pour le diagnostic de TED non spécifié. Celui-ci apparaît vague, peut s'appliquer à des sujets qui ne présentent pas beaucoup de similitude avec ce qu'on entend classiquement par autisme.

Actuellement, les travaux préliminaires entrepris dans la perspective de la rédaction du DSM-V proposent une nouvelle nomenclature, encore sujet à débat, d'Autism Spectrum Disorder (Trouble du spectre autistique, TSA) qui continue à élargir le champ diagnostic de l'autisme. Si ce mouvement continue, il se peut qu'à terme le diagnostic de TSA soit applicable à des sujets présentant des troubles phobo-obsessionnels ayant un retentissement sur leur intégration sociale.

Mais à côté de cette dilution de la spécificité du diagnostic d'autisme, certains travaux de recherche indiquent des particularités propres à ce champ nosographique. Des recherches, à l'image de celle de L. Mottron (1999), ont suivi les indications des personnes autistes qui décrivent leur vécu de l'intérieur. Elles indiquent l'existence d'une hypersensibilité au niveau d'un ou plusieurs canaux sensoriels. L'équipe de B. Chamak (2008) propose une comparaison entre ce que les personnes autistes rapportent dans leurs écrits et les connaissances actuelles sur l'autisme. Elle conclut que le triptyque diagnostique ne représente que des difficultés secondaires à trois types d'altération : au niveau de la perception, du traitement des informations et de la régulation émotionnelle.

La conceptualisation de difficultés perceptives et émotionnelles dans l'autisme se retrouve dans certains travaux neurologiques (Baron-Cohen S. et al., 1999, Boddaert N. et al. 2002). L'utilisation d'IRM fonctionnelles permet de se rendre compte que le traitement cérébral est différent chez les personnes autistes. Ces travaux sont interprétés par une partie de la communauté scientifique, mais aussi par une partie des personnes autistes, comme le signe d'une différence fondamentale entre autistes et non-autistes. Dès lors est proposée l'idée que la différence de fonctionnement cérébral est à l'origine de toutes les différences entre les personnes autistes et les personnes neurotypiques (nom donné aux personnes non-autistes).

Aux travaux de recherche rapidement résumés ici, s'associe la question de la manière de considérer l'autisme à l'heure actuelle. Des associations de familles ont voulu séparer la notion d'autisme et celle de maladie (en réaction à une certaine psychiatrie qui refusait de reconnaitre à l'autisme des conséquences handicapantes) et elles ont obtenu en 1996 que la législation considère l'autisme comme un handicap. Malgré cela, il est communément admis que ces notions se complètent, en référence à

l'ancienne classification de Wood qui décline une articulation dialectique de trois concepts : maladie, déficience et handicap (Assouline M. et Tomkiewicz S., 1997).

Dans le cas de la maladie et du handicap, le choix des mots à une influence sur la manière de considérer l'autisme. Ces deux notions renvoient à des modèles fortement en lien avec l'aspect somatique. Alors que le terme de maladie laisse davantage entendre la possibilité d'une guérison ou tout du moins d'une rémission par le soin, celle de handicap renvoie à l'idée d'une infirmité à compenser.

Les témoignages de personnes autistes impulsent une évolution du regard de la société sur eux. Alors qu'il était avant synonyme d'un lourd handicap, on considère maintenant que ce diagnostic n'empêche pas forcément d'avoir, par exemple, un parcours scolaire et universitaire. Il me semble alors pertinent de passer d'une représentation de l'autisme comme handicap à une notion de difficultés liées à l'autisme, par définition surmontables.

Dans le présent travail, je propose d'envisager l'autisme avant tout comme une différence. Ces différences peuvent générer des difficultés dans l'interaction avec l'environnement. Un certain nombre de stratégies de contournement sont envisageables, soit du côté du sujet, soit du côté de l'environnement immédiat. Cependant, ce que la famille et les proches peuvent accepter comme arrangement n'est pas toujours aussi évident à mettre en place dans le monde scolaire, universitaire ou du travail.

Dans la perspective que je propose ici, il me semble important de distinguer différence et difficulté d'un côté, et handicap et pathologie de l'autre. Même si l'autisme est souvent associé avec l'idée d'une maladie, d'une pathologie ou du handicap, il m'apparait important de ne pas considérer cela comme une stricte équivalence. Le handicap ou la pathologie n'est pas propre au sujet présentant un autisme mais se situe plutôt à l'interface entre celui-ci et son environnement.

Plusieurs associations de personnes autistes soulignent leurs ressentis de différence, et cela se retrouve également dans les autobiographies d'auteurs se revendiquant d'un diagnostic d'autisme. Cette différence peut être source de souffrance. Elle se rappelle régulièrement à eux et les met souvent face à un ressenti de bizarrerie par rapport aux autres et par rapport au monde. Mais certaines personnes autistes en sont arrivées à accepter cette différence et même à la considérer comme un avantage dans certaines situations.

La tendance actuelle à opposer autistes et neurotypiques m'apparaît comme une tentative d'installer un clivage net, recherché par une partie de la communauté scientifique et par certaines personnes autistes. Le rapport à l'autre serait ainsi envisagé avant tout au travers d'une vision radicale de cette

différence, appréhendée comme non-dépassable car inscrite dans le cerveau. Cette grande différence viendrait effacer toutes les petites différences qui existent entre chaque sujet, y compris non-autiste, et qui sont plus ou moins intégrées dans la construction d'un individu.

Dans la perspective que j'avance, je ne nie pas les résultats concernant des différences fonctionnelles et peut-être structurales au niveau neurologique. Cependant, je propose que les sujets autistes, à l'instar de n'importe quel sujet, ont un fonctionnement psychique. Il présente certaines particularités, notamment au niveau sensoriel et perceptif, qui se caractérisent par des fonctionnements autistiques, mais ne se résument pas à ceux-ci. Il y a aussi du commun avec autrui dans l'autisme.

Insister sur cette distinction entre différence, difficultés, pathologie et handicap, n'est pas nier que l'autisme relève de ces derniers. Ce serait un réductionnisme tout aussi délétère que de les considérer comme équivalents. Le but de cette distinction est de souligner que si le problème se trouve à l'interface entre le sujet et l'environnement (familial, scolaire, institutionnel, social…) des solutions sont envisageables de part et d'autre de cette interface. Le sujet et son environnement sont inextricablement liés, ce qui rend d'autant plus nécessaire de les considérer selon une approche dynamique globale où les actions sur l'un modifient l'autre et vice-versa. Pour le formuler autrement : les modifications de l'environnement peuvent amener des changements internes chez le sujet qui peuvent modifier les réactions de l'environnement.

Au cours des trente dernières années, de nombreuses recherches génétiques ont été menées sur les personnes autistes. L'intention de départ, construite sur le modèle de la trisomie, qui était de trouver l'origine génétique unique de l'autisme n'a pas été atteinte. Mais ces recherches ont permis de mettre en évidence une variété de pathologies génétiques dites à expression psychiatrique. Ce sont des syndromes génétiques tels que celui de l'X fragile, celui de Rett ou des délétions de régions chromosomiques spécifiques qui entraînent des difficultés de développement assimilables par certains aspects à de l'autisme (Zafeiriou D. I. et al., 2007). S'ils peuvent être considérés comme des TED, car le développement se retrouve bel et bien envahi par des troubles, sur le terrain il apparaît des différences avec les patients autistes ne présentant pas de syndrome génétique. Les études actuelles indiquent que parmi les diagnostics de TED, environ 20 à 30 % des patients sont porteurs de syndromes génétiques. Par ailleurs, elles se déploient dans un champ qui explore la vulnérabilité génétique d'un ou plusieurs gènes, laquelle peut, en réaction à des conditions environnementales variées, altérer le parcours de développement d'un enfant et aboutir à un syndrome autistique.

Cette population commence à faire l'objet de recherches plus spécifiques au niveau médical. La notion de fonctionnement autistique que je propose vise à prendre en compte ces patients, qui présentent des traits autistiques qui souvent n'apparaissent pas aussi rigides que chez les patients répondant au diagnostic classique d'autisme. Ils peuvent être nommés de différentes manières : troubles de type autistique, traits autistiques, autisme atypique, pathologie autistique ou apparentée… Ils représentent alors des troubles apparentés à l'autisme, qui sans pour autant se confondre avec celui-ci, peuvent bénéficier des prises en charge par médiation. Ainsi dans la présente recherche, l'expression « troubles autistiques ou apparentés » renverra aux patients autistes avec ou sans syndrome génétique.

Je vais maintenant développer la méthodologie envisagée pour ce travail de recherche.

Méthodologie développée

Ce travail est autant une tentative d'expliciter les particularités du sujet présentant un autisme que la manière de le prendre en charge grâce à des ateliers à médiation. J'ai opté pour trois sources cliniques différentes : des écrits autobiographiques d'auteurs se revendiquant d'un diagnostic d'autisme, des situations cliniques extraites de ma pratique en institution, des observations menées dans des ateliers groupaux à médiation.

Les textes autobiographiques

Dans chaque chapitre je m'appuie sur les écrits autobiographiques de quatre personnes autistes : Temple Grandin (2006), Daniel Tammet (2006), Donna Williams (1992) et Wendy Lawson (1998). Ces quatre auteurs ont tous reçu un diagnostic d'autisme.

Chacun d'entre eux a écrit son récit autobiographique avec un objectif double. Ils cherchent à la fois à donner une vision de l'autisme de l'intérieur et à donner une vision d'eux-mêmes. Cette double finalité entraîne une tension toujours présente entre parler de l'autisme et parler d'eux. Cet aspect sera davantage développé dans le troisième chapitre de cette thèse.

Sur le choix des œuvres, il est à noter que si on trouve dans les Troubles envahissants du développement une prévalence masculine, cela ne se retrouve pas chez les auteurs d'autobiographies. En effet, ces textes sont plus souvent l'œuvre de femmes que d'hommes. L'équipe de B. Chamak (2008), a travaillé à partir de nombreux textes de personnes autistes. Des livres, bien entendu, mais

aussi des blogs. Leur échantillon de 21 auteurs comportait 12 femmes. Sans que cela ne trouve d'explication univoque, cette tendance est à souligner.

Ensuite, il est important de noter que la plupart des textes autobiographiques de personnes autistes émanent d'auteurs américains ou tout du moins anglophones. Dans ce même article, B. Chamak et son équipe notent que cela représente la moitié de leur échantillon.

Chacun des chapitres de ma thèse commence par un travail autour des textes de ces 4 auteurs afin de mieux cerner ce qu'ils peuvent nous permettre de comprendre des particularités de l'autisme. J'ai préféré recourir à des textes établis sous forme de livres car ils représentent un travail plus abouti. Contrairement aux blogs, ceux-ci ont l'avantage de demander à l'auteur un travail d'écriture impliquant une synthèse réflexive sur son vécu.

Parmi les livres traités ici, trois sont des autobiographies (celles de D. Tammet, de W. Lawson et de D. Williams). Pour T. Grandin, j'ai préféré recourir à son livre *Thinking in Pictures* (1995a). C'est un livre qu'elle a écrit après *Ma vie d'autiste* (2000) et où elle traite des particularités de la pensée autistique. Ce récit trouvera une place particulière dans la première partie du deuxième chapitre, qui vise à approfondir les particularités cognitives dans l'autisme. De plus, par son positionnement légèrement différent des autres auteurs, ce livre permet une mise en perspective des autres textes quand ceux-ci traitent des symptômes et des particularités psychiques de l'autisme.

Enfin, je précise que l'étude de ces textes s'est faite dans la langue d'origine, c'est-à-dire en anglais. Comme le travail d'analyse porte aussi bien sur ce qui est dit que sur la manière de le dire, avoir accès au texte tel qu'il a été écrit par l'auteur me semble essentiel. Dans la perspective de rendre ce travail accessible à des lecteurs non anglophones, j'ai eu recours aux traductions existantes pour les écrits de D. Williams, T. Grandin et D. Tammet. Pour l'autobiographie de W. Lawson je propose des traductions que j'ai établies moi-même. Pour chaque citation, j'ai gardé le texte original en anglais en note de bas de page afin de permettre au lecteur d'avoir accès au texte en version originale.

Les cas cliniques

Le recours à des cas cliniques me permet de montrer comment le questionnement que je développe se retrouve dans le cadre d'un suivi thérapeutique individuel. Ce sont des parties plus courtes, qui recondensent le propos du chapitre avant de passer à l'analyse des médiations observées. Ces cas, présents dans les deux premiers chapitres, prolongent ce qui ressort des écrits autobiographiques.

L'appui sur ces situations transférentielles ajoute au point de vue personnel des auteurs d'autobiographies celui du patient suivi et le mien en tant que psychologue assurant ces suivis. Le but est alors d'enrichir le propos au travers d'exemples où j'ai accès à des détails permettant d'appréhender la manière spécifique qu'ont de se développer les fonctionnements autistiques en question.

Dans le dernier chapitre sur le témoignage, je n'ai pas recouru à un cas clinique car il ne me semblait pas possible d'interroger la dimension du témoignage dans le cadre de la thérapie. Cela impliquerait un travail de mise en question des processus transférentiels pour lesquels je n'avais pas de cas clinique correspondant. Mais il me semble également que mes quelques années de pratique ne m'offrent pas un recul suffisant pour mener un tel travail. Je propose donc un troisième chapitre différent, car il se décline en deux parties au lieu de trois. Notons au passage que ce genre de petit changement n'est pas sans lien avec l'objet de la recherche, car la clinique de l'autisme m'a souvent montré l'intérêt de petites variations qui évitent la répétition à l'exact identique. Dans sa thèse, Julia Maciel-Soares souligne l'importance dans l'approche des enfants autistes de pouvoir proposer des variations assez petites pour qu'elles soient acceptables et pour tendre vers des variations plus importantes (J. Maciel-Soares, 2012). Espérons que ce chapitre assurera cette fonction.

Les cas cliniques permettent également de concevoir comment la médiation peut venir s'insérer d'elle-même dans le cadre du travail thérapeutique. De ce point de vue, le cas d'Harold, dans le deuxième chapitre, est particulièrement parlant par sa manière de rapporter en séance, grâce à un ordinateur connecté à Internet, du matériel qui fait médiation. Celui d'Arthur, dans le premier chapitre, le montre également sous une forme plus classique, par de nombreuses références culturelles extérieures.

L'observation de dispositifs à médiation

La perspective dans laquelle je me situe m'a incité à m'appuyer sur des observations cliniques de trois ateliers. Ces observations se sont faites sur des temps longs et les transcriptions présentes en annexes ne représentent qu'une partie des observations effectuées. Cela est précisé pour chacun des ateliers présentés. J'ai reporté une partie de ces transcriptions dans le corps du texte afin d'éviter au lecteur de constamment devoir se reporter aux annexes. Conscient de cette redondance, il m'a semblé plus important d'« aider le lecteur » comme le répétait Fabrice, un membre du *Papotin*, au rédacteur en chef du journal. Elles sont mises en forme d'une manière particulière qui permet de les distinguer du corps du texte.

J'ai retenu trois ateliers du centre dans lequel j'exerce pour ce travail : le groupe balade, l'atelier d'éducation sexuelle et *Le Papotin*.

Le groupe balade m'apparaît comme particulièrement important car il est sans doute l'un des ateliers les plus répandus dans le monde de la prise en charge de l'autisme. Pourtant, il est rarement théorisé. C'est donc une lacune que j'espère pouvoir en partie combler dans le présent travail.

L'atelier d'éducation sexuelle a subi une modification dans son déroulement à la fin de l'année dernière. Alors qu'il s'appuyait sur une médiation par la vidéo, il a maintenant recours à une médiation théâtrale. Ce changement a modifié en profondeur le cadre et les perspectives de l'atelier, ce que le présent travail tentera d'appréhender en détail.

Enfin, le *Papotin* est un atelier journal à visée culturelle et artistique. Par le contournement d'une difficulté technique, le fait qu'une majorité des membres du groupe ne sait pas écrire, il propose un cadre original permettant aux sujets d'écrire par la parole. Certaines paroles peuvent alors être mises par l'écrit pour ne pas s'envoler.

Les modalités d'observation ont été différentes pour chacune de ces médiations, ce que je préciserai le moment venu. Néanmoins, elles partagent toutes mon implication au sein de ces ateliers. Le recours à des observations participatives m'a semblé la meilleure manière d'appréhender le fonctionnement groupal qui se déploie dans ces médiations.

J'ajoute que tous les prénoms ont été modifiés afin d'anonymiser le matériel ici exposé, une même personne pouvant se voir attribuer des prénoms différents d'un atelier à l'autre. J'ai préféré agir ainsi pour éviter que les particularités que ces patients laissent transparaître ne rendent possible leur identification.

Derniers mots avant de commencer

Cette thèse est le résultat de quatre années d'écriture qui viennent mettre en forme des réflexions, des élaborations et des questionnements bien plus anciens. Elle représente une photographie actuelle de ma réflexion concernant l'autisme, les médiations et d'autres sujets connexes. Au moment de finir l'écriture de ce manuscrit, je me rends compte du travail restant à accomplir et je note déjà les points de théorisation qui ne sont pas satisfaisants et qui mériteraient d'être approfondis. Je voudrais donc souligner que, comme tout travail scientifique, la présente thèse vient figer un *work in progress*, pour reprendre l'expression freudienne, qui se poursuit au-delà de ce qui est écrit ici.

J’ajoute que dans la perspective de rendre ce travail aussi intelligible que possible il m’a semblé important, à certains moments, de mettre en pratique la recommandation d’Einstein : « Dans l’intérêt de la clarté, il m’a paru inévitable de me répéter souvent, sans me soucier le moins du monde de donner à mon exposé une forme élégante ; j’ai consciencieusement suivi l’avis du théoricien génial L. Boltzman, de laisser le souci d’élégance aux tailleurs et aux cordonniers. » (A. Einstein, 1956, p. 8).

Chapitre I : La question de la sensorialité

I-1) Le sensoriel dans les autobiographies de personnes autistes

Les travaux autobiographiques nous donnent une perspective interne unique. Les capacités d'insight des auteurs étudiés leur permettent de mettre en mots des particularités sensorielles mais également l'influence de celles-ci sur le déroulement psychique. Au travers de l'analyse des passages traitant de cette hypersensibilité sensorielle, nous envisagerons comment la théorie donne sens à cette clinique.

I-1-a) Les stéréotypies

Parmi les différentes manifestations sensorielles dont les personnes présentant des troubles autistiques ou apparentés font montre, les stéréotypies sont certainement les plus clairement identifiées. Elles sont fortement liées à l'autisme et sont fréquemment mises en avant dans ses représentations, aussi bien dans le cadre de reportages que dans des fictions incluant des personnages avec des traits autistiques. Elles représentent également un symptôme qui incite les parents à consulter alors que d'autres symptômes se révèlent être moins alertants.

La stéréotypie est certainement à voir comme un symptôme qui cristallise un certain nombre de représentations renvoyant à l'autisme. Pourtant elle apparaît également hors champ de l'autisme. Des stéréotypies peuvent s'observer chez des patients schizophrènes ou chez des personnes vieillissantes souffrant de la maladie d'Alzheimer.

Dès lors une précision s'impose. Si d'après le Robert la stéréotypie est « une tendance à conserver la même attitude, à répéter les mêmes mouvements, les mêmes paroles », dans le cadre des pathologies autistiques, elle va plus loin que la simple tendance. Chez les personnes autistes nous pouvons observer des mouvements stéréotypés qui se répètent rigoureusement au cours du temps. Ce sont, par exemple, des personnes qui se passent la main devant les yeux, qui jouent avec leur salive, qui émettent certains bruits particuliers ou qui ont des comportements de flairage centrés sur certaines odeurs. Dans tous les cas il y a une recherche de sensation sensorielle prenant une forme compulsive qui pousse le sujet à avoir recours à un comportement stéréotypé.

La matérialité du mot dans l'autobiographie

Wendy Lawson donne plusieurs exemples de comportements stéréotypés. Ainsi, lors de son arrivée à l'école, elle passe tout le temps de ses recréations à courir en regardant le bitume de la cour.

Le sol en bitume de la cour de l'école m'intriguait et j'avais remarqué que quand je courais, il semblait courir avec moi. Pendant les récréations, je courais et courais et courais, riant fort en le faisant.[1]

(W. Lawson, 1998*, p. 29)*

Elle court, centrée sur le flux sensoriel que génère sa course, avec cette impression que l'environnement matériel « court avec elle ». Nous pouvons souligner l'aspect répétitif qui transparaît dans la double répétition du verbe courir (qui renvoie à la répétition de « ran » dans le texte original), ainsi que l'apparent plaisir que cela suscite chez elle.

Au début de sa biographie Wendy Lawson rapporte l'expérience suivante :

Je retournais mon nouveau vélo et je faisais tourner les roues encore et encore, et encore. La lumière rutilant sur les garde-boue argentés semblait continuer pour toujours. C'était tellement enivrant et je me sentais tellement vivante. Avoir cette sensation interrompue par ne serait-ce qu'un mot ou un acte suscitait chez moi de l'irritation et de la colère. Je détestais être dérangée et interrompue quand j'étais impliquée dans des actes répétitifs qui m'enchantaient. Je sentais un genre de connexion quand je regardais les garde-boue brillants. Je me sentais en sécurité, comme si je faisais partie du vélo. Il m'appartenait et je lui appartenais.
C'est toujours comme cela que je le vis actuellement, mais maintenant j'ai réussi à comprendre que les interruptions ne signifient pas « la fin », elles sont juste inopportunes et frustrantes. Les couleurs et les surfaces brillantes sont juste des exemples de médium qui me connecte à la vie et aux émotions.[2]

(W. Lawson, 1998, p. 2)

La première phrase est particulièrement évocatrice. La répétition de « encore » (« round » dans le texte original) deux fois d'affilée est plus que l'usage. C'est un phénomène que nous avions déjà notée plus haut dans la répétition de « courir », ou « ran ». Il semble que la volonté de faire tourner la roue pour la stimulation sensorielle, telle que W. Lawson la décrit dans la suite de l'extrait, se retrouve dans la formulation. Le ressenti sensoriel de l'auteur vient se mettre en forme jusque dans la manière d'écrire. Comme R. Roussillon l'explique dans *Agonie, clivage et symbolisation,* « Si le mot sait se montrer plastique et malléable, c'est au contraire pour tenter d'épouser au plus près la forme vécue de l'expérience, pour tenter de réussir l'accueil interne de la chose signifiée » (R. Roussillon, 1999, p. 205). C'est ce qu'il met dans le concept de matérialité du mot.

---

[1] The bitumen floor of the school playground intrigued me and I noticed that as I ran it seemed to run with me. At play times, I ran and ran and ran, giggling out loud as I did so.

[2] I turned my new bicycle upside down and spun the wheels round and round and round. The light gleaming from the silver mudguards seemed to go on forever. It was so intoxicating and I felt so alive. To have that feeling interrupted by so much as a word or an action evoked extreme irritation and anger in me. I hated being disturbed or interrupted when I was involved with some repetitive action that gave me delight. I felt a sense of connection as I watched the shiny mudguards. I felt safe, almost as if I were part of the bike. It belonged to me and I to it.
This is still my experience today, only now I have come to understand that interruptions do not mean "the end"; they are only inconvenient and frustrating. Colour and shiny surfaces are just examples of mediums that connect me to life and to feeling.

Dans l'extrait qui nous intéresse, ce concept nous permet de comprendre que ces répétitions de « round » et de « ran » expriment la recherche sensorielle de la répétition jusque dans la construction de la chaîne de représentation-mots qui viennent traduire l'inconscient de l'auteur. En dessous de ce que le discours a de signifiant, nous retrouvons une expression de la recherche d'une répétitivité sensorielle.

Passons maintenant à ce que les mots véhiculent. W. Lawson cherche à répéter une sensation visuelle sur les garde-boue en argent de son vélo. Elle souligne que cette répétition l'aide à se sentir en vie parce qu'elle est considérée comme sans fin et que son interruption entraînait une frustration insupportable qui faisait émerger chez elle de vives émotions d'irritation et de colère.

Nous pouvons donc envisager que cette stéréotypie visuelle, par le biais de la perception, vient soutenir l'auteur afin qu'elle puisse éprouver la continuité pulsionnelle de sa vie psychique. Cela nous amène à questionner le lien entre pulsion et perception.

La pulsion et la perception

Je propose de partir des travaux de R. Roussillon, et en particulier ce qu'il développe dans *Le Plaisir et la répétition* (2001). Il y propose une construction théorique qui prend la forme d'une troisième topique, venant s'adjoindre aux deux topiques freudiennes préexistantes. Il remet en question le concept de *perception-conscience* développé dans les premiers travaux freudiens pour envisager le traitement de la perception comme plus complexe. L'appareil psychique serait donc à considérer dans son ensemble comme appareil de traitement pulsionnel, la perception à traiter se trouvant au sein de ce fond pulsionnel. Il propose de voir les phénomènes transitionnels comme un moment d'indécision fécond, un moment où « le fond de la matière première de la psyché est alors indécidable et indéterminé, il mêle le senti et le perçu, la part de soi et celle de l'environnement, le produit et le subi, dans un tout indissociable à partir duquel il appartiendra aux processus de symbolisation primaire qui caractérisent les premières formes de subjectivation, d'introduire progressivement des différenciations et des affectations » (R. Roussillon, 2001, p. 41-42).

A. Brun précise d'ailleurs que « R. Roussillon a subsumé sous le terme unique "symbolisation primaire" des processus décrits par différents auteurs, comme les pictogrammes de P. Castoriadis-Aulagnier, les idéogrammes de Bion, les signifiants formels d'Anzieu, les signifiants de démarcation de Rosolato, etc. » (Brun, 2007, p. 141).

Revenons brièvement sur le concept de pulsion. Dans ses premiers écrits, Freud distingue la pulsion, excitation d'origine interne, de l'excitation, d'origine externe (S. Freud, 1915b). Cependant le rapport

à l'extérieur se faisant au travers des organes des sens et de leur intégration neurologique, l'excitation externe se transforme en excitation interne par le biais des organes des sens et du fonctionnement cérébral. Vient alors du corps une excitation qui devra être traitée par le psychisme pour être intégrée au niveau psychique. Ce n'est que dans un second temps que peuvent être construites des représentations différenciées entre ce qui vient du monde extérieur à quoi on peut se soustraire physiquement et ce qui vient du monde intérieur à quoi on ne peut se soustraire par le même biais. Ainsi la distinction freudienne peut se comprendre comme un mécanisme automatique, quand le niveau de différenciation entre le Moi et l'environnement est suffisamment stable. Cependant, dans le cadre de pathologies psychiques graves, cette distinction n'est sans doute pas si évidente.

Il convient également de s'intéresser à un autre concept de R. Roussillon : *l'étayage*. Toujours dans le même ouvrage (2001) il propose de considérer que la pulsion s'étaye sur la perception. La perception va permettre de donner forme à la pulsion grâce à la construction d'objets dont la pulsion pourra s'emparer. R. Roussillon propose d'appeler cela le *rôle déflecteur de l'objet*. Celui-ci, avant de renvoyer au psychisme une image de son fonctionnement, permet déjà de le décharger d'une partie de son fonctionnement pulsionnel en acceptant d'être le réceptacle de projections.

Ces deux propositions (le mélange du fond pulsionnel et de la perception et l'étayage sur la perception pour se différencier) vont nous servir de point de départ pour essayer d'approcher la question du sensoriel telle qu'elle se présente dans les écrits autobiographiques de personnes autistes.

Dans la perspective du traitement pulsionnel, en suivant les conceptions de R. Roussillon, nous pouvons noter que l'étayage du pulsionnel sur la perception se retrouve dans cet exemple d'une manière particulière. W. Lawson souligne l'importance du sensoriel pour ressentir cette continuité d'exister, c'est alors la continuité du déroulement pulsionnel au sein du psychisme. Elle précise d'ailleurs que ce n'est que plus tard dans sa vie qu'elle a compris qu'une interruption ne signifie pas pour autant la fin.

Notons également ce sentiment de « connexion » qu'elle ressent et où elle décrit un état fusionnel où elle appartient au vélo tout autant que celui-ci lui appartient. Cela est certainement rendu possible par l'effet du sensoriel auquel elle s'expose et qui participe à un effacement des limites entre le monde interne et le monde externe. Ainsi l'objet-vélo, dans les circonstances particulières de la rencontre avec celui-ci dans le cadre de la stéréotypie, vient apporter à W. Lawson un étayage perceptif qui permet de contrer la sensation d'instabilité de la vie pulsionnelle qui la menace.

La stéréotypie étant un comportement commun dans le cadre de l'autisme, nous pouvons également en trouver des exemples dans le livre de T. Grandin.

> *Quand on me laissait seule, je planais souvent et je m'hypnotisais. Je pouvais rester des heures sur la plage à regarder couler le sable entre mes doigts. J'étudiais chaque grain. Ils étaient tous différents ; on aurait dit un scientifique en train de regarder au microscope. Pendant que j'examinais leurs formes et leurs couleurs, j'entrais en transe et je me coupais de tout ce qui m'entourait.*
> *Me balancer et tourner sur moi-même me permettaient aussi de me couper du monde quand j'étais incommodée par le bruit. Mes balancements me calmaient. C'était comme une drogue dont j'aurais été dépendante. Plus je me balançais et plus j'avais envie de le faire. Ma mère et mes professeurs m'arrêtaient pour que je retrouve les contacts avec la réalité. J'aimais beaucoup tourner sur moi-même et j'étais rarement étourdie. Quand je m'arrêtais, j'aimais regarder la pièce qui continuait à tourner*[3].
>
> *(T. Grandin, 1995b, p. 48-49)*

Elle détaille ici deux types de stéréotypies : celle où elle fait glisser les grains de sable entre ses doigts et celle, plus généralement observable chez les enfants et adolescents autistes, bien que ce ne soit pas spécifique à ce diagnostic, où elle se balance.

Nous pouvons noter pour la première fois l'observation intense qu'elle fait des différents grains de sable. L'intérêt pour le détail de ceux-ci est tellement prenant que rien d'autre de l'environnement ne transparaît.

Elle souligne également à quel point l'aspect sensoriel est présent derrière ces comportements répétitifs. Celui-ci entraîne chez elle un état de transe hypnotique qui l'isole du reste du monde et qu'elle recherche car elle le trouve agréable.

Les représentants psychiques freudiens

Les stéréotypies nous permettent d'appréhender l'importance du sensoriel dans le traitement psychique des personnes autistes. Mais comment peut-on approcher ce symptôme par la théorisation ?

Si nous repartons du concept de pulsion et de son étayage sur la perception, nous pouvons supposer que ces comportements sont des manières de traiter le déroulement pulsionnel.

---

[3] When left alone, I would often space out and become hypnotized. I could sit for hours on the beach watching sand dribbling through my fingers. I'd study each individual grain of sand as it flowed between my fingers. Each grain was different, and I was like a scientist studying the grains under a microscope. As I scrutinized their shapes and contours, I went into a trance, which cut me off from the sights and sounds around me.
Rocking and spinning were other ways to shut out the world when I became overloaded with too much noise. Rocking made me feel calm. It was like taking an addictive drug. The more I did it, the more I wanted to do it. My mother and my teachers would stop me so I would get back in touch with the rest of the world. I also loved to spin, and I seldom got dizzy. When I stopped spinning, I enjoyed the sensation of watching the room spin.

(T. Grandin, 1995a, p.44-45)

Dès ses premiers écrits, Freud a posé la représentation comme un des représentants psychiques de la pulsion. Ainsi la représentation peut se comprendre comme une manière de s'imprégner de son environnement. La « re-présentation », le fait que l'on se « re-présente » une expérience, qu'on la présente à nouveau permet de faire un travail psychique dans un second temps, hors de l'expérience elle-même. La représentation d'un objet peut s'appréhender comme un regroupement des sensorialités rencontrées en sa présence, qui forment la perception de cet objet (sa forme, sa couleur, son odeur, sa texture, son goût, etc.). La représentation est ce qui permet de constituer des objets internes appartenant au monde psychique individuel. Elle est le point de départ des idées et pensées que l'on peut manipuler dans la partie consciente du psychisme.

Dans la théorie psychanalytique, la représentation est considérée comme le premier représentant psychique de la pulsion, le second étant l'affect. La représentation peut aussi être considérée comme le moyen d'expression de l'affect, les deux représentants de la pulsion pouvant se lier.

En outre, le concept de représentation est hétérogène car, à la suite de Freud, on distingue deux types de représentations : les représentations-choses et les représentations-mots. Cette distinction s'appuie sur l'hétérogénéité du fonctionnement psychique tel que décrit dans la première topique freudienne.

La représentation-chose (l'image mentale de l'objet formée par le regroupement des flux sensoriels) est issue de la perception de l'objet et se trouve dans la partie inconsciente du psychisme. Elle peut, en suivant certaines contraintes, être liée par le préconscient aux représentations-mots, c'est-à-dire aux sons qui forment le nom du mot. Cela permet ainsi l'articulation représentation-chose–représentation-mot dans un discours rendant la représentation-chose communicable à un autre par la parole, mais aussi pensable en mots dans la partie consciente du psychisme de l'individu.

Les apports de la perspective sensori-motrice d'André Bullinger

Ce rapide résumé de la conceptualisation freudienne nous permet déjà une lecture différente de la clinique.

Partant de ce qu'écrit W. Lawson, nous comprenons qu'elle prenait son vélo et le plaçait roues en l'air. Ensuite elle faisait tourner les roues pour que la lumière scintille dans les garde-boue. Ce spectacle la fascinait et elle pouvait s'y plonger plusieurs heures et ressentait irritation et colère quand elle était interrompue. T. Grandin met également en avant la participation motrice présente dans ses stéréotypies.

Cela nous incite à nous interroger sur ce que nous pouvons théoriser du fonctionnement psychique au moment précis où se déroule la stéréotypie. Pour cela l'approche sensori-motrice d'A. Bullinger se révèle d'une aide précieuse.

Ce dernier propose le concept d'instrumentation, qu'il définit ainsi : « La perspective instrumentale décrit la progressive constitution d'une subjectivité, la façon dont un individu s'approprie son organisme et les objets de son milieu, qu'ils soient physiques ou sociaux. [...] L'organisme, des objets matériels du milieu, des savoir-faire sociaux prennent ainsi le statut d'outils. Ce sont des objets, matériels ou non, que l'individu, dans son développement, doit tenter de maîtriser pour les mettre au service de ses finalités. » (A. Bullinger, 2004, p. 25). À travers ce concept, il aborde l'idée que la constitution du corps comme outil utilisable par le sujet pour arriver à ses fins est une construction longue et complexe et qui peut se trouver entravée par un certain nombre de facteurs.

Concernant les activités stéréotypées, il souligne tout d'abord que les frontières corporelles sont ressenties dans les moments où les flux sensoriels varient. A. Bullinger définit le concept de flux sensoriel ainsi : « Un flux est constitué par une source qui émet de manière *continue* et *orientée* un agent susceptible d'irriter une surface, le capteur. » (A. Bullinger, 2004, p. 25). Le fait de considérer le sensoriel en flux traduit le bain de stimulation sensorielle continue dans lequel baigne le corps tout au long de sa vie. Ainsi les organes de la perception (appelés capteur par A. Bullinger) intègrent des variations des flux sensoriels qui leur arrivent de manière continue.

Cela entraine une mobilisation tonique du corps qui cherche à s'adapter à ces variations. Il écrit : « La mobilisation tonique suscitée entraîne une réaction émotionnelle qui permet de ressentir les limites de l'organisme. » (A. Bullinger, 2004, p. 182).

En dehors de ces moments, la perception du corps s'estompe et si le relais n'est pas pris par des représentations qui permettent de maintenir l'unicité corporelle, le sujet peut alors chercher à compenser en utilisant des conduites répétitives prenant un caractère compulsif, c'est-à-dire des stéréotypies. Dans cette perspective, le sujet élabore des conduites répétitives rigides, parfois complexes, pour arriver à se stimuler afin de ressentir ses limites corporelles, faute de pouvoir compenser l'absence d'action corporelle par une représentation corporelle unifiée.

En considérant ainsi ce qui pousse le sujet à mettre en place de telles conduites, A. Bullinger appréhende les facteurs pouvant entraîner leur apparition (un environnement instable, une stimulation trop prégnante), leur disparition (une stabilisation de l'environnement, la présence d'un intérêt) et les variations de l'intensité (métabolisation du surplus de stimulation) de celles-ci.

Il souligne que les stimulations peuvent être fortes, et même aller jusqu'à l'automutilation, ce qui ouvre sur le risque d'une dépendance par la voie des sécrétions d'endorphines qu'elles provoquent. Mais elles peuvent également être très légères et concernant celles-ci, il ajoute : « Ces effleurements, savamment dosés, entretiennent un flux. À travers l'état tonique suscité, ces sensations alimentent l'image corporelle. Cette conduite ne nécessite par le recours à des représentations spatiales. L'émotion créée suffit à donner, ici et maintenant, un sentiment d'unicité. » (A. Bullinger, 2004, p. 184).

Il confirme cela un peu plus loin quand il explique que pour l'enfant autiste « l'instrumentation porte sur les aspects immédiatement ressentis de la sensibilité profonde et des flux sensoriels, ce qui privilégie l'espace du geste au détriment des effets spatiaux, les traces. [...] L'aspect effecteur n'est pas la finalité des mouvements ; leur perfection est recherchée pour les sensations sensori-motrices suscitées » (A. Bullinger, 2004, p. 185-186).

Ainsi, A. Bullinger souligne que la recherche immédiate de la sensation chez les personnes autistes prend le pas sur la recherche d'un mouvement dans le cadre de la finalité d'un projet moteur.

Les stéréotypies que nous avons observées jusqu'à présent rentrent dans cette considération. La recherche sensorielle est au centre du mouvement répétitif, et en est l'unique raison. Comme le précisent aussi bien T. Grandin que W. Lawson, elles auraient pu passer des journées entières à ne faire que ça. Il n'y a pas d'après, car ressentir les limites corporelles, fonction remplie par la stéréotypie, est trop important. Nous pouvons d'ores et déjà entrevoir que cette difficulté de maintien du sentiment de continuité de la vie pulsionnelle renvoie à un défaut d'intégration d'une représentation des limites corporelles. La réalité de ces sensations contribue à la constitution d'un contenant psychique assez clairement défini pour servir de lieu psychique de l'élaboration. Le vécu sensoriel pourra s'y élaborer pour former des représentants psychiques.

Dans le cadre de l'autisme, ces développements nous incitent à nous interroger tant sur ces particularités du vécu sensoriel que sur ce contenant psychique qui fait défaut.

I-1-b) Les particularités du sensoriel dans l'autisme

Les auteurs d'autobiographies pointent les différences qu'ils constatent dans leur manière d'appréhender le sensoriel, ainsi que l'explique W. Lawson dans l'extrait suivant :

> *J'ai déjà plusieurs fois constaté que ma perception sensorielle était supérieure à celle de mes pairs. J'avais la capacité d'entendre les bruits avant eux, ce qui faisait que je pouvais dire quand le bus*

arrivait avant que les autres ne puissent l'entendre. Le bruit me paraissait beaucoup plus fort, et je devais parfois m'isoler des conversations parce que le bruit me faisait mal aux oreilles. Je pouvais facilement rentrer dans un état de surcharge sensorielle et quand cela arrivait, il m'était difficile de rester parmi les gens[4].

(W. Lawson, 1998, p. 30).

Elle souligne les capacités auditives au-dessus de la norme qu'elle constatait chez elle. Concernant ce fait, la question peut se poser d'une hypersensibilité de fait, c'est-à-dire organique, ou d'une hypersensibilité qui s'installe ainsi par les particularités de la constitution psychique qui rejaillissent au niveau de la perception. Nous reviendrons sur cette question ultérieurement.

Dans la suite de l'extrait, W. Lawson précise également que l'afflux sensoriel peut devenir tellement intense qu'il en est douloureux au niveau corporel (le son lui fait mal aux oreilles). Notons que l'exemple qu'elle donne est celui d'une conversation. Il semble alors que le son, au niveau sensoriel, reste un bruit. Nous pouvons faire l'hypothèse que dans certaines circonstances, W. Lawson n'arrive pas à organiser le flux sonore de telle manière que celui-ci s'intègre dans une perception qui pourra transformer les sons en mots signifiants.

Le bruit occupe alors le devant de la scène psychique, rendant inaudible le contenu signifiant en son sein. Dès lors, l'isolement a pour but de lui éviter ce qu'elle nomme en anglais un état de « sensory-overload ». En français cela pourrait se traduire par un état de surcharge sensorielle.

Mais le fait que cela intervienne au cours d'une conversion pose la question d'un facteur émotionnel à ajouter à ce sensoriel trop fort. Dès lors, la surcharge sensorielle ferait aussi intervenir des éléments de type affectif.

Hypersensibilité sensorielle et sensory-overload

Afin de mieux cerner la notion de sensory-overload, voilà une description, trouvée dans l'ouvrage de L. Mottron, *L'Autisme : une autre intelligence* (2004), fournie par une personne autiste qui se prénomme Brigitte : « Je suis dans un café, il y a quelqu'un qui arrive, quelqu'un que je connais, mais qui n'a pas d'affaire là, que je vois ailleurs habituellement. Et la personne et le décor ne correspondent pas. [...] Je sens l'effet que ça fait, l'espèce de discordance, pourtant je le sais, une personne peut aller s'asseoir dans un café. Mais comme je ne l'avais pas probablement à l'intérieur, moi j'appelle ça... ça m'a fait "tilté", j'appelle ça comme ça. Je "tilte". Qu'est-ce que ça fait, c'est que, c'est comme si le

[4] In many ways, I felt my sensory perception was superior to that of my peers. I had the ability to hear noise before they did, which meant that I could tell when the school bus was approaching before others could hear it. Noise seemed so much louder for me, and I had to move away from conversation at times because the noise hurt my ears. It was easy for me to move into a state of sensory overload and when this happened, it was always difficult to stay among people.

corps se fragmentait. Il y a deux effets : Il y a de la fragmentation et l'engloutissement. C'est comme si le corps se diluait et les sens, moi j'ai toujours eu l'impression que mes yeux, mes oreilles allaient se cacher loin, loin, loin, à l'intérieur, très, très loin de l'extérieur de mon corps. C'est comme si je voyais de très, très loin sans que vous bougiez. C'est comme si moi, mon regard reculait. Et le son recule aussi. Et bien attendu, la parole, et pourtant je parle assez merci, et c'est ça qui m'a mis la puce à l'oreille le plus, c'est que je n'arrivais plus à parler. Et pourtant je n'ai aucune difficulté à parler. Je perdais la parole aussi. Quand j'étais dans un lieu public, la seule chose que j'arrivais à me rappeler c'était de m'en aller pour pas que personne m'approche ou me touche. [...] Ma banque d'informations qui me permet de fonctionner, c'est comme si elle éclatait en fragments, c'est comme si les sens éclataient. [...] Je me rappelle un moment donné de m'être carrément tapé la tête pour que ça arrête. C'était dispersé de partout. C'est la panique à l'état pur. Il n'y a plus de limites physiques extérieures. » (L. Mottron, 2004, p.193-194).

Nous pouvons distinguer plusieurs éléments remarquables dans ce témoignage : tout d'abord, à l'origine, se trouve une incongruence perceptive qui entraîne une rupture dans ce que Brigitte a l'habitude de rencontrer. Ce n'est pas le fait que ce soit nouveau qui pose problème, mais le fait que la personne rencontrée le soit à un endroit qui n'est pas le sien dans l'esprit de Brigitte.

L'aspect affectif de la rencontre inopinée avec cette personne causerait chez n'importe qui un moment de flottement, le temps de reconnaître la personne et de comprendre qu'on est en train de la voir dans un autre contexte. En revanche, pour Brigitte dépasser cet état est particulièrement difficile. Dans sa description nous avons l'impression que le flottement affectif est tellement envahissant qu'il en devient désorganisant pour elle.

Notons que cette désorganisation retentit tant au niveau perceptif, avec la sensation de sentir ses oreilles qui se « cachent » et l'évitement d'être touchée, qu'au niveau de la mise en mots, Brigitte n'arrivant plus à parler.

D. Williams présente également des hypersensibilités et elle souligne à quel point cela est douloureux pour elle. Cela se constate tout d'abord au niveau visuel.

> *Mon lit était comme enchâssé, totalement recouvert de taches minuscules que j'appelais des étoiles, comme une sorte de cercueil de verre à usage rituel et mystique. J'ai appris depuis qu'il y a effectivement des particules dans l'air. Seulement, ma vision était à ce point hypersensible que les particules que je percevais érigeaient un premier plan hypnotique qui faisait perdre tout son éclat et sa réalité au reste du « monde ».*
> *Il me suffisait de regarder au travers des étoiles, et non les étoiles elles-mêmes, pour les contrôler, en obéissant expressément à l'injonction de ne pas fermer les yeux sous peine de les laisser partir, me*

laissant sans protection contre les intrus qui pénétraient dans la pièce. Me sentir en sécurité devenait une entreprise épuisante[5] !

(D. Williams, 1999, p. 27-28)

Elle fait état d'une hypersensibilité au niveau auditif :

Et, quand ma mère parlait, la pièce tremblait. Vous écoutiez même si vous n'entendiez pas[6].

(D. Williams, 1999, p. 25)

Ainsi qu'au niveau tactile :

Je n'ai jamais embrassé mes parents, comme ils ne m'ont jamais embrassée. Je n'aimais pas qu'on s'approche de moi de trop près, et je ne permettais à personne de me toucher. Tout contact physique m'était pénible et m'effrayait[7].

(D. Williams, 1999, p. 26)

Ces exemples nous montrent l'incidence de cette sensorialité, que nous pourrions qualifier de plus développée, sur la capacité de ces personnes à rechercher un contact avec autrui. Ainsi les mots sont des bruits trop forts pour que le sens soit facilement accessible. La sensibilité tactile rend le contact corporel douloureux, au point que D. Williams le redoute.

Ici encore nous pouvons interroger la part d'affect impliquée dans ces vécus sensoriels douloureux. Le questionnement peut certainement se retourner, portant alors sur les éléments affectifs difficiles à intégrer pour les personnes autistes qui se traduit par cette mise en avant des éléments sensoriels.

Notons que dans l'extrait qui concerne les particules en suspension dans l'air, la grande sensibilité sensorielle de D .Williams permet de les appréhender comme « cercueil de verre » qui la protège de l'extérieur. L'expression véhicule également un ressenti mortifère de la part de l'auteur. Les particules sont donc comme des étoiles qu'il ne faut pas regarder directement, ce qui transmet l'idée d'un objet avec lequel il ne faut pas avoir de rapport direct pour se construire une protection contre les intrus. Peut être que cela peut également se lire comme un risque que le rapport direct à l'objet ne vienne anéantir les défenses mises en place pour se sentir en sécurité dans son corps. Il semble en

---

[5] My bed was also surrounded and totally encased by tiny spots that I called stars, so that it seemed to me I lay in some kind of mystical glass coffin. (I have since learned that they are actually air particles, yet my vision was so hypersensitive that they often became a hypnotic foreground with the rest of "the world" fading away.) By looking through the stars and not at them, I could not close my eyes or they would depart, leaving me unprotected against intruders coming into the room. Feeling safe was a tiring business.

(D. Williams, 1992, p. 10)

[6] When my mother spoke, the room shook. You listened, even if you did not hear.

(D. Williams, 1992, p. 8)

[7] I never hugged either of them [speaking of her parents]; neither was I hugged. I didn't like anyone coming too close to me, let alone touching me. I felt that all touching was pain, and I was frightened.

(D. Williams, 1992, p. 8)

effet que « se sentir en sécurité » est une « entreprise épuisante » quand la relation risque de mettre à mal la construction corporelle.

Le sensoriel et l'affectif

Partant du constat de cette hypersensibilité nous pouvons déceler différentes conséquences pour les personnes autistes. Elle s'accompagne d'une sensibilité aux détails qui se retrouve dans les textes que nous étudions. Cela ressort en particulier dans les situations où le sujet se retrouve face à un environnement nouveau et dont il n'a pas de représentations préexistantes. Ainsi, D. Tammet est parti en Lituanie faire du volontariat peu de temps après être sorti du lycée. C'est également la première fois qu'il quitte la demeure familiale. Quand il arrive, il découvre son appartement pour la première fois :

> *L'intérieur était décoré de tissus lourds et sombres, ce qui le rendait souvent sinistre, les jours sans soleil. La cuisine avait un vieux four, des placards et un réfrigérateur. Sur les murs, des carreaux blancs, dont certains ébréchés. Dans le salon, il y avait tout un panneau de photos et d'objets qui appartenaient à la famille Jonas, ainsi qu'une petite table, un canapé et une télévision*[8]*.*
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 157)*

La description est factuelle. Ce nouvel environnement ne fait pas écho avec des souvenirs issus du passé de D. Tammet. Au milieu de celle-ci, nous retrouvons les précisions concernant l'effet de la météo sur l'ambiance de l'appartement, seul élément laissant transparaître une participation affective projetée, et les carreaux de carrelage blanc dont certains sont ébréchés. L'attachement au détail est important et laisse entendre que la perception appelle une précision notable dans une description plutôt qu'une mise en mouvement des éléments mémoriels. Cela se retrouve un peu plus loin quand D. Tammet, invité par Denise, une autre volontaire du même groupe que lui, va visiter Vilnius.

> *Vilnius était très différente de Kaunas – les gens y marchaient plus vite et on y voyait beaucoup de constructions récentes en métal et en verre qui brillaient. L'appartement de Denise était propre et peint de couleurs vives, avec du parquet. Les chaises de la cuisine étaient en bois avec des dossiers arrondis comme des collines. J'aimais passer ma main dessus, ils avaient une texture légèrement grumeleuse et toilée*[9]*.*
>
> *(D. Tammet 2007, p. 163-164)*

---

[8] The interior was decorated in heavy, dark fabrics and was often gloomy on overcast days. The kitchen had an old oven, cupboards and a refrigerator. There were white tiles, some of them chipped, running up the sides of the walls. In the living room there was a large wall-unit with photos and ornaments belonging to Jonas's family. There was also a small table, sofa and television.

(D. Tammet, 2006, p. 155)

[9] Vilnius was very different to Kaunas – the people walked more quickly and there were many new building developments built in shiny glass and metal. Denise's apartment was clean and brightly painted, with wooden floors. The kitchen chairs were made of wood and the tops of their backs were shaped like rolling hills. I liked rubbing my fingers over them – they had a slightly gritty, ticklish texture.

(D. Tammet, 2006, p. 161)

Nous retrouvons la même factualité dans la description. L'analogie aux « rolling hills » sert à la description et renvoie à un élément tactile agréable pour D. Tammet. Il n'y a pas d'appel du côté des souvenirs qui émergent une fois en situation, ce qui permettrait de découvrir comment l'auteur intègre cette nouveauté dans une construction subjective prise dans le moment. Notons également que dans toute la description, il y a un seul moment où l'auteur pointe un élément affectif qui renvoie à un niveau plus personnel : quand il précise qu'il aime passer sa main sur les chaises de Denise. C'est le seul élément non factuel de la description.

Les recherches actuelles confirment cette sensorialité qui est plus développée chez les personnes autistes et l'appréhendent comme une donnée préexistante, conditionnant par la suite le développement psychologique (B. Chamak et al., 2008). Sans aller jusqu'à affirmer que c'est un élément qui est entièrement génétiquement prédéterminé, nous pouvons reconnaître que dans le cadre des troubles autistiques et apparentés il semble que les flux sensoriels prennent une dimension particulière.

Dans les exemples fournis par D. Tammet nous avons affaire à une intégration perceptive du sensoriel qui ne laisse entrevoir que peu d'éléments indiquant la mise au travail du processus de subjectivation. Cependant, cela rentre dans un fonctionnement qui permet à son auteur de créer de nouveaux contenus psychiques.

Notons que même des descriptions datant de l'époque où il était plus jeune laissent transparaître un recours au factuel pour décrire son environnement. Après sa seule crise d'épilepsie, il fait un séjour à l'hôpital le temps que son état se stabilise. Le premier souvenir qui lui vient de ce moment est celui-ci :

> *Ma chambre avait un sol brillant avec beaucoup de petites éraflures, et la texture de mes draps était différente de celle des draps de la maison – moins douce, irritante*[10].
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 48)*

Nous pouvons également trouver des moments où ces auteurs se protègent par ce recours au sensoriel. D. Tammet précise que sa chambre est un lieu de refuge pour lui :

> *Autant que possible, je restais à l'écart de la pagaille quotidienne. La chambre que je partageais avec mon frère Lee était l'endroit où ma famille savait qu'elle pouvait me trouver, quel que soit le moment de la journée. Même l'été, quand mes frères et sœurs couraient ensemble sous le soleil, je restais*

[10] The ward where I stayed had a shiny floor with lots of tiny scratches on it and the texture of the sheets on my bed felt different to those at home - pricklier and less soft.

(D. Tammet, 2006, p. 41)

assis par terre, jambes croisées et mains sur mes genoux. Le tapis était épais, pelucheux et profond. Je frottais souvent le dos de mes mains contre sa surface parce que j'aimais sentir sa texture sur ma peau. Pendant les périodes chaudes, la lumière du soleil envahissait la chambre, brillante, révélant les nuages de poussière flottant dans l'air autour de moi comme si la lumière elle-même était solide. Je m'asseyais, calme et silencieux, pendant des heures, je voyais bientôt les différentes teintes qui se mélangeaient, le flux et le reflux des couleurs sur les murs et les meubles à mesure que le jour passait. Je regardais couler le temps[11].

(D. Tammet, 2007, p. 78-79)

Le sensoriel ainsi utilisé permet de générer un sentiment de contenance que la chambre vient symboliser. Nous avions déjà noté quelque chose de similaire dans la description de D. Williams. D. Tammet met en avant la sensation tactile de la moquette de sa chambre sur le dos de sa main et la stimulation visuelle qui lui permet de cerner le temps qui passe. Ces deux sensations sont assez différentes : alors que la sensation tactile est contrôlée par D. Tammet, il suit celle qui est visuelle. Néanmoins, l'appui visuel de cette représentation du temps lui permet de mieux appréhender celui-ci, et d'en percevoir la répétitivité. Ces deux sensations offrent donc une impression de contrôle à D. Tammet, contrairement au remue-ménage produit par ses frères et sœurs.

Alors qu'il est plus âgé, D. Tammet développe un jeu avec ses frères et sœurs qui consiste à reproduire l'activité maternelle de repassage :

Ma mère accepta de me donner le fer une fois éteint et refroidi, et je m'appliquai à passer le fer sur mes vêtements, un par un. Mes frères et sœurs, qui m'observaient, me demandèrent s'ils pouvaient jouer avec moi. J'avais vu ma mère vaporiser d'eau certains vêtements avant de les repasser : je dis à Claire de prendre le pulvérisateur de ma mère. À Lee je demandai de venir près de moi et de plier les vêtements. Steven, qui avait 4 ans, devait, lui, faire les piles : une pour les T-shirts, une pour les pantalons, etc. Quand nous fûmes à court de munitions, je dis à Steven de tout déplier et de donner les vêtements à Claire pour qu'elle vaporise de l'eau à nouveau, puis je les repasserais encore une fois, Lee les plierait et Steven en ferait des piles, et ainsi de suite… À une certaine époque, nous jouions pendant des heures au jeu du repassage[12].

---

[11] I stayed away as much as I could manage from the daily hubbub; the bedroom I shared with my brother Lee was where my family knew to find me, no matter what the time of day. Even in summer, when my brothers and sisters were running around together in the sunshine outside, I remained seated on the floor in my room with my legs crossed and my hands in my lap. The carpet was thick and lumpy and clay-red; I often rubbed the back of my hands against its surface because I liked the feel of its texture on my skin. During warm weather the sunlight poured into my room, brightly tingeing the many specks of dust swimming in the air around me as they merged into a single pattern of freckled light. As I sat still and silent for hour after hour, I diligently watched the wash of different hues and colours ebb and flow across the walls and furniture of my room with the day's passage; the flow of time made visual.

(D. Tammet, 2006, p. 73)

[12] My mother agreed to give me the iron once it was switched off and had cooled, then I proceeded to take each piece of clothing and rub the iron over it. My brothers and sisters were watching me and asked if they could play with me. I had seen my mother spraying some of the clothes with water before ironing them, so I told my sister Claire to take the spray and use it for each item of clothing, then pass the item on to me. My brother Lee wanted to join in too, so I told him to stand on the other side of me, take the clothes after I had rubbed them over with the iron, and fold each item up. I told my brother Steven, who was four at the time, to then put each of the clothes into a pile: one for t-shirts, one for jumpers, another for trousers and so on. Once we had run out of clothes, Steven was told to unfold everything and pass it back to Claire who would re-spray the items before passing them on to me to iron again, and I would pass them on to Lee to fold and he would pass them back to Steven to re-sort into piles - and round and round it went. We often played for hours at a time.

(D. Tammet, 2007, p. 112-113)

Ce jeu représente, comme la scène de la chambre, un mode de contenance. Cependant, par ce jeu répétitif auquel ses frères et sœurs se joignent, D. Tammet parvient à mettre en scène une boucle qui répète le même jeu et permet de le garder en relation avec ses frères et sœurs. La boucle de répétition qui est au centre de ce jeu répétant une activité maternelle, soutient alors la possibilité d'être ensemble, en groupe et en relation.

Ce que décrivent ces personnes autistes nous incite à nous interroger sur un champ archaïque du travail psychique : le passage entre le sensoriel et les représentants psychiques de la pulsion. Comme nous l'avons déjà exposé, la représentation-chose se constitue à partir du sensoriel. Essayons d'approfondir cela en regard des apports théoriques de la psychanalyse.

La psychisation du sensoriel

Depuis le début de ce travail, nous évoquons régulièrement tant la sensation que la perception. Il est temps de leur trouver une définition plus précise. Cela revient à essayer de définir la perception par rapport au sensoriel. Je propose que nous envisagions la distinction suivante : le sensoriel correspond à ce que l'organisme reçoit de l'environnement grâce aux organes des sens (les capteurs d'A. Bullinger) et qui donnera les flux sensoriels. La perception renvoie à une organisation des différents flux sensoriels issus de ces organes.

Dans cette perspective, le sensoriel, dans lequel baigne le corps, est naturellement présent, et le psychisme est passif dans la manière de le recevoir. La construction de la perception, en revanche, renvoie à un processus actif d'organisation.

Cette distinction permet de remarquer que là où le sensoriel est à la jonction entre l'environnement et le corps, la perception est à la jonction entre le somatique et le psychique. Cela renvoie à la conception du mélange entre le fond pulsionnel et la perception proposée par R. Roussillon.

La perspective sensori-motrice nous aide également à éclairer ces premiers temps de la représentation. A. Bullinger propose de concevoir un premier temps de développement où les objets de connaissance, qu'il situe au niveau cognitif, portent d'abord sur « les *interactions* que l'organisme, objet du milieu, entretient avec son environnement » (souligné par l'auteur, A. Bullinger, 2004, p. 175). Ces échanges

(D. Tammet, 2006, p. 107)

génèrent des régularités, que l'enfant va considérer comme des invariants (ce faisant, A. Bullinger reprend la formulation de Piaget) et qui vont modifier le mouvement. Il précise : « Il n'y a pas à ce niveau de subjectivité. » (A. Bullinger, 2004, p.175). Notons qu'il ne donne pas la même définition de la subjectivité qu'en psychanalyse. Pour A. Bullinger, la subjectivité renvoie à des mouvements organisés en projet et soumis à une finalité.

Ces invariants vont être traités en covariation. Vont être reliés les invariants de différentes modalités sensori-motrices qui vont aboutir à la formation de liens entre les différents flux sensoriels et la sensorialité profonde du corps, ce qui entame un premier travail de représentation. A. Bullinger précise à leur propos : « Ces représentations ont pour caractéristique de n'exister que lorsque l'action est engagée, leur support étant constitué par les signaux sensoriels et proprioceptifs issus des mouvements. » (2004, p.175)

Faute de pouvoir être représentées en dehors du mouvement, ces covariations ne peuvent donner lieu à un projet moteur répondant à une finalité psychique. A. Bullinger avance alors une mutation déterminante : « Pour que ces représentations puissent se détacher de l'action en cours et avoir une relative permanence, elles doivent s'appuyer non plus sur les fonctionnements en cours mais sur les lieux où ces actions se déroulent : l'organisme, les objets et l'espace. C'est l'effet spatial du geste qui est alors pris en compte. Il faut relever que dans ces représentations les dimensions dynamiques et temporelles ont disparu au profit des caractéristiques spatiales qui sont restituées en termes de géométries variées (topologie, projectives, etc.). » (2004, p.175).

Ainsi, au travers des interactions actuelles et passées, l'organisme (concept avancé par A. Bullinger pour parler du corps en dehors de toute représentation psychique de celui-ci) va permettre de générer des représentations qui pourront être reprises au niveau mental, et donner lieu à la construction de représentations de gestes qui interviennent dans les projets moteurs, et également de représentations du corps, au travers de ces gestes.

La construction de représentations porte à la fois sur l'objet et sur le corps, ou plus précisément sur les parties sollicitées dans les interactions entre les deux. Pour construire ces représentations, A. Bullinger souligne que le sujet a recours à des repères fixes pris dans l'environnement et qui sont indépendants de l'action. Ainsi, l'enfant construit une représentation de l'environnement en même temps qu'il interagit avec celui-ci.

Ce qui est décrit ici est le moment de la formation des proto-représentations piagétiennes, qui interviennent à la fin de la période sensori-motrice. Celles-ci, au fur et à mesure que se poursuivront les interactions avec le monde environnant, se modifieront et s'affirmeront petit à petit pour

finalement devenir des représentations sur lesquelles le sujet va s'appuyer pour mettre en place un projet moteur en fonction des fins qu'il cherche à atteindre.

Avant d'avancer plus loin, notons que les notions utilisées par A. Bullinger, bien qu'elles portent le même nom qu'un certain nombre de conceptualisations psychanalytiques, ne sont pas pour autant synonymes.

De cette perspective sensori-motrice nous pouvons tirer deux idées :

- La constitution d'une subjectivité est l'aboutissement d'une construction corporo-psychique qui s'appuie sur le vécu d'un premier temps d'exploration sensorielle du monde, qui pourra se transformer par l'appréhension de l'espace se trouvant autour du corps, ce qui implique un décentrage par rapport à l'activité sensorielle de ce premier temps.
- Nous retrouvons l'idée que la représentation porte à la fois sur l'objet et sur le corps, et que l'interaction entre les deux demande dans un second temps un travail pour permettre de les distinguer. Cela nous renvoie à ce que R. Roussillon avance concernant l'élaboration du fond pulsionnel psychique.

Si nous cherchons à lier ce qu'avance A. Bullinger à une perspective psychanalytique, nous pouvons envisager que le moment hors subjectivité dont il parle se situe au passage entre la perception, c'est-à-dire une première organisation du sensoriel, et la représentation-chose. Ce qui est mentalisé est un mélange de perceptions de l'objet et de soi. Le travail de constitution de la représentation-chose vise à distinguer ce qui vient de soi et de l'objet pour l'intégrer au niveau psychique de manière différenciée.

Dans le cas de l'autisme, nous nous retrouvons avec des sujets chez qui cette élaboration présente des défauts de par leur attachement à la sensorialité qui vise à maintenir la sensation d'unicité du corps. Dans cette perspective, comme nous l'avons déjà noté dans les remarques d'A. Bullinger, la construction de représentations semble buter sur l'impossibilité de laisser le sensoriel de côté pour l'élaborer. À l'image des perceptions douloureuses rapportées par les auteurs étudiés, il semble que le sujet ne peut se trouver dans une configuration où il est suffisamment apaisé pour ne pas avoir à s'accrocher au sensoriel pour stabiliser une représentation corporelle vacillante.

Dans l'introduction du *Plaisir et la répétition* (2001), R. Roussillon propose le concept de trace mnésique sensitivo-perceptivo-motrice, dont il précise que le psychisme ne l'identifie pas comme une trace ou une forme de mémoire. Elle prend plutôt la forme d'un affect brut, d'une sensation,

d'une perception ou d'une poussée motrice. Il définit le concept comme suit : « Le concept de trace mnésique perceptive ou sensitivo-perceptivo-motrice tente de cerner l'existence de traces non représentatives, c'est-à-dire de traces qui signalent une absence de traces subjectivement repérées comme telles. » (2001, p. 13). Ce sont donc des traces qui n'ont pas réussi à aller jusqu'à la représentation et qui restent à un niveau infra-représentationnel et continuent à se présenter ainsi au sujet dans le cadre de la compulsion de répétition. La conséquence pour le sujet c'est que ce sont des traces inconscientes actives qu'il ne repère pas comme telles.

Essayons maintenant de cerner un peu mieux le fonctionnement de la perception tel que la théorie psychanalytique nous permet de le comprendre.

Dans *Le Travail du négatif*, A. Green explique les phénomènes hallucinatoires en précisant cela : « Le système Cs, autrement dénommé P (perception), peut être investi de l'intérieur et non pas, comme normalement, de l'extérieur seulement. C'est en ce sens que la régression peut entraîner l'hallucination. » (A. Green, 1993, p. 236).

La perception peut donc être modifiée par l'activité psychique. Le sensoriel est un élément qui est naturellement présent, à la disposition du psychisme, pour peu que les organes des sens ne présentent pas de cécités. La partie pulsionnelle du psychisme investit les flux sensoriels et les regroupe pour constituer une première forme de perception.

Concernant le passage entre la perception et la représentation-chose, R. Roussillon souligne l'importance de l'hallucination de la satisfaction. « Entre l'hallucination primaire et représentation-chose, la seconde métapsychologie doit intercaler la perception fournie par l'objet, et ceci là où la première métapsychologie faisait prématurément entrer l'activité du Moi. » (2001, p. 96). R. Roussillon propose, par analogie au créé/trouvé de Winnicott, le concept de détruit/(re)-trouvé pour décrire le démenti perceptif de la destructivité primaire. Ainsi quand l'hallucination n'arrive pas à trouver la satisfaction dans et par la perception, cela « aboutit à l'enkystement narcissique primaire des expériences antérieures, alors condamnées à être activées hallucinatoirement et à harceler persécutivement l'appareil psychique » (R. Roussillon, 2001, p. 96-97).

En revanche, quand hallucination et perception se conjuguent, elles forment une expérience d'illusion qui permet d'explorer l'extériorité de l'objet et par l'intrication des mouvements liants et déliants de la pulsion permettent de construire les représentations qui vont former un objet interne dont les contours correspondent de mieux en mieux à l'objet externe avec lequel le Moi est en relation.

Ainsi la pulsion s'élabore en représentation-chose grâce à la perception. Cette perception est le résultat d'une première organisation des flux sensoriels qui sont rencontrés. Nous retrouvons donc l'étayage de la pulsion sur la perception, qui permet l'élaboration de cette première en représentations-choses. Mais la représentation n'est qu'un des deux représentants de la pulsion au niveau du psychisme. Qu'en est-il de l'autre représentant : l'affect ?

Si la pulsion s'élabore grâce à l'affect et à la représentation, ainsi qu'A. Green le rappelle dans *Le Discours vivant* (1973), cette dichotomie peut aussi se lire comme deux différents modes d'expression que prend la pulsion dans le psychisme. La représentation peut alors être considérée comme une stabilisation de l'énergie au sein du psychisme pour devenir une empreinte mémorielle persistante. L'affect serait à considérer comme quantum d'énergie libre qui circule et qui peut se lier à la représentation, colorer celle-ci d'une manière agréable ou désagréable ainsi que maintenir l'investissement de cette empreinte mémorielle. R. Roussillon (2001) souligne l'importance de celle-ci pour que les représentations soient investies d'une importance. Il affirme l'idée que si les souvenirs historiques donnent une forme au désir, c'est grâce à l'affect et à sa capacité d'activation/désactivation sélective des représentations que le psychisme exprime les fantasmes désirants.

Comme nous l'avons déjà évoqué, R. Roussillon propose l'hypothèse que, dans un premier temps, le « senti » et le « perçu » sont mélangés dans le matériel pulsionnel qui se présente au psychisme pour être traité afin de différencier le Self des autres objets du Moi. Il précise « elle [la perception] doit être investie et préorganisée par le Ça, puis signifiée par le Moi inconscient, avant d'être resignifiée au sein du système préconscient pour être intégrée dans la trame du Moi » (R. Roussillon, 2001, p. 110). La perception joue donc un rôle central dans l'élaboration pulsionnelle, en lui permettant d'entamer le travail de subjectivation.

Les affects, comme les représentations-choses, se distinguent du pulsionnel en s'étayant sur la perception. Afin d'être plus précis, je souhaiterais opérer une distinction entre le concept d'affect et le terme d'émotion, qui sont fréquemment utilisés comme synonymes. L. Danon-Boileau propose la distinction suivante : « Cependant, en dehors de toute considération quantitative, ce qui fait la différence entre émotion et affect tient à la qualité du contenu représentationnel associable à l'un et à l'autre de ces deux types d'éprouvés : tandis que le contenu représentationnel associable à une émotion est toujours directement et exclusivement en relation avec la situation d'actualité, qu'il est en somme encapsulé dans le *hic et nunc*, la représentation associable à l'affect suppose un "décroché" de la situation d'actualité (la scène ou se situe l'échange, celle où se tient le sujet). L'affect, de par

son lien à une représentation est en relation avec l'histoire du sujet. » (L. Danon-Boileau, 1999, p. 11).

Dans cette perspective, l'affect est moins lié à la représentation que l'émotion. J'approfondirais cette réflexion en proposant que l'émotion est un affect stabilisé par un lien représentationnel mieux ancré, qui se maintient. Ainsi dans les souvenirs, certaines scènes sont directement liées à des émotions fortes que l'on revit lorsqu'on s'en souvient. Cela peut s'appréhender comme le maintien de l'*hic et nunc* de ce souvenir.

L'affect se caractérise davantage par sa liberté de circulation au sein du psychisme, ce qui lui permet de modifier l'investissement de certaines représentations-choses au cours du temps. Sa circulation permet de voir les liens conscients et inconscients liant les représentations-choses activées à son passage. Mais pour pouvoir circuler sans être menaçant, c'est-à-dire sans se transformer en angoisse, il faut qu'il représente une quantité acceptable pour le psychisme, c'est-à-dire qu'il ne déborde pas le sujet.

Cela va au-delà du seul rapport aux représentations-choses. Une émotion, quand on l'identifie et qu'on la nomme, est l'élaboration d'un affect. En effet, identifier une émotion demande à lier une représentation-chose à l'affect ressenti afin de donner une forme à cette dernière, et la nommer demande à lier une représentation-mot à ce qu'on vient d'identifier. Ces considérations marquent surtout l'intérêt de considérer que l'affect présente différents degrés de stabilisation au sein du psychisme.

Mais revenons à l'élaboration des représentants psychiques. Concernant ce point, je postule que, là où la représentation-chose va s'appuyer sur ce que la perception lui fournit de mise en forme de l'activité pulsionnelle, l'affect va renvoyer au quantitatif du pulsionnel et se traduire au travers du quantitatif de la perception. Autrement dit, il s'élabore au travers de l'aspect continu de la perception, par exemple des sons qui se succèdent pour former une mélodie, ou discontinu, un son, comme une explosion que rien n'annonçait. Ce ressenti continu ou discontinu est variable chez chaque sujet et renvoie à la variation de quantité acceptable pour le sujet. Ainsi, en référence à la physique nous pourrions envisager cela comme le delta (Δ), c'est-à-dire la différence de quantité, qui va permettre au sujet de distinguer si la perception reste semblable (ce qui amène à un sentiment de continuité) ou non (ce qui entraine un sentiment de discontinuité).

Cela renvoie à des situations différentes au sein de chaque flux sensoriel. Il peut s'agir par exemple de la luminosité forte d'une lumière, la perception de la rapidité d'un mouvement, l'aspect non répétitif

d'un son, le caractère non prévu d'un toucher, la puissance d'un goût ou d'une odeur, etc. Ces éléments sensoriels sont pris dans la relation à l'environnement et aux personnes qui en font partie.

Dans la relation, les échanges émotionnels s'apprécient en fonction de ces variations du niveau quantitatif du sensoriel. Associer un cri à la colère est lié au fait que, quand on reçoit des mots criés, on les reçoit « plus intensément » que quand ils sont parlés. On déduit également un sens affectif différent d'une couleur criarde ou pâle. Les impressions sensorielles produites par autrui (et, par projection, aussi par les objets) génèrent en nous des états affectifs qui nous aident à comprendre les états affectifs de l'autre.

Il est d'ailleurs plus difficile de comprendre l'affect en dehors de signes manifestes de ces impressions sensorielles. Quand la colère ne s'exprime pas par le ton ou la hauteur de la voix mais uniquement par le contenu du discours, il est plus difficile de déduire l'affect à l'origine. En outre, pour peu qu'il soit dissimulé par de l'ironie, la déduction est encore plus compliquée. On suppose que c'est la colère qui a déclenché ces paroles, mais on en aurait été plus sûr si la personne avait crié.

Pour aller un peu plus loin, nous pouvons reprendre un exemple d'accordage affectif tel que proposé par D. Stern : « Une fillette de dix mois joue de façon amusante et répétitive avec sa mère et la regarde. Le visage de la petite fille s'ouvre (sa bouche s'ouvre, ses yeux s'élargissent, ses sourcils se soulèvent) et puis se referme, dans une série de transformations […]. La mère répond en psalmodiant "Ouuh" avec une hauteur de son qui s'élève puis descend comme le volume qui va crescendo puis decrescendo : "Ouuh !" Le contour de la prosodie maternelle s'est accordé au contour dynamique du visage de l'enfant. » (D. Stern, 1989, p. 184). Dans cette description, nous pouvons voir que, ce qui fait médiation entre le ressenti affectif de la mère et celui de la fille, ce sont les crescendo et decrescendo de la voix de la mère, c'est-à-dire les aspects quantitatifs des sons utilisés par la mère pour s'accorder aux variations de l'expression faciale de la fille.

Tous ces éléments, affectivement agréables ou désagréables, vont se lier à des représentations pour former objets et fantasmes. Mais pour que ce traitement affectif puisse se faire, comme le rappelle A. Green (1973), il faut que l'affect soit divisé en quantités assez petites pour être traitées par le psychisme. Faute de cela, c'est l'inhibition ou le débordement affectif qui l'emporte.

La recherche de la division de cet affect renvoie à la nécessité d'une rythmicité interne qui va permettre de scander le ressenti affectif. Nous reviendrons sur cela dans le paragraphe suivant. Pour l'instant, voyons comment ces considérations théoriques nous permettent d'appréhender ce qui ressort du traitement sensoriel issu des travaux autobiographiques que nous étudions.

Comme nous l'avons déjà noté, les auteurs que nous étudions mettent en avant une hypersensibilité sensorielle, sans que nous puissions distinguer explicitement quelle est la part de l'organe et quelle est la part du traitement psychique. Car, bien entendu, certaines personnes arrivent à se développer harmonieusement avec des capacités sensorielles supérieures à la norme. Il n'est pas rare de remarquer que tel a une meilleure vision ou une ouïe plus fine que tel autre. Que cela entraîne ou non des difficultés pour le sujet, nous pouvons néanmoins envisager que cette sensibilité particulière a des répercussions sur la constitution de la perception.

Explorons cela à travers un exemple. Si nous avons une plus grande sensibilité du flux visuel, cela va se traduire par une image mentale plus précise. Au niveau qualitatif, les nuances de l'interaction sensorielle avec l'environnement issu du flux sensoriel permettent d'y distinguer plus de détails. Comme nous avons pu le voir chez W. Lawson, cela se caractérise par sa capacité à entendre le bus avant tout le monde, et ce faisant elle appréhende des détails sonores que les autres enfants n'appréhendent pas.

Mais cela a également de l'influence du côté du quantitatif. Les nuances de l'interaction sensorielle aboutissent à de plus grandes variations au sein d'un des flux, entraînant une plus grande discontinuité de la perception. Nous retrouvons cela chez W. Lawson quand les sons des conversations deviennent insupportables, ce qui lui impose de s'éloigner de la conversation. Il apparaît alors que les sons ne peuvent être regroupés afin d'être appréhendés comme des mots. Pourtant, W. Lawson sait parler et peut entendre. Mais la séparation des sons n'est pas possible car la sensibilité auditive accrue génère la perception de plus de variations dans la hauteur des sons. Cela se traduit pour W. Lawson par un ressenti de douleur situé physiquement au niveau des oreilles, qui peut aboutir à un état de surcharge sensorielle. Comme nous l'avons vu avec l'exemple de Brigitte, cela est lié à des ressentis affectifs très forts avec des angoisses de liquéfaction et de morcellement.

Nous en retrouvons des descriptions détaillées dans les extraits de D. Tammet. Nous avons déjà noté la factualité de ses descriptions, tant celles-ci renvoient peu à l'expression d'éléments affectifs. Les citations extraites de son séjour en Lituanie sont particulièrement parlantes. L'affect est comme caché dans des projections sur l'ambiance due à la météo ou sur la sensation procurée par les chaises de Denise.

Mais la scène de la chambre que cet auteur rapporte laisse entrevoir la recherche de ce vécu sensoriel, contrairement aux descriptions de W. Lawson, qui donnent l'impression d'un élément subi. Plutôt que de se mêler au tohubohu de ses frères et sœurs, D. Tammet reste dans sa chambre, où la moquette

lui procure des sensations qu'il aime particulièrement et la lumière lui fait ressentir le temps qui passe. Dans cette scène, l'évitement des émotions peut se deviner dans cette tendance à s'isoler, le tumulte de la fratrie entraînant un tumulte émotionnel. Il fait cela dans un endroit familier, où les stimulations sensorielles sont connues et attendues. Dans cette perspective le traitement sensoriel permet un vécu psychique calme, où l'affect n'est pas débordant pour le sujet. En d'autres termes, l'affect est contenu par la chambre de D. Tammet.

Les exemples fournis par W. Lawson et D. Williams laissent entendre une autre réalité. Dans les deux cas, on retrouve l'hypersensibilité, mais celle-ci devient un obstacle à la rencontre de l'autre. Pour W. Lawson le son de certaines conversations rendait celles-ci impossibles à suivre tant elles lui faisaient mal aux oreilles. D. Williams voyait sa chambre trembler quand sa mère parlait.

Outre l'hypersensorialité, nous pouvons interroger la part d'affect qui vient entraîner ces modifications perceptives. Dans les deux cas nous avons affaire à des situations sociales où le rapport à l'autre joue sur une dimension affective.

Dans l'exemple de sensory-overload issu du livre de L. Mottron (2004), nous pouvons d'ailleurs retrouver cette composante sociale. Brigitte se retrouve face à une personne qu'elle ne croise pas habituellement dans ce contexte. Elle ressent alors un flottement affectif caractéristique de ce genre de situation. Habituellement, on peut extraire la représentation-chose de cette personne des représentations-choses de lieux qui lui sont habituellement associées, pour la lier à de nouvelles représentations-choses qui l'incluent dans l'environnement actuel. Pour Brigitte, il semble qu'il y ait une rigidité des liens entre représentations-choses qui complique ce processus. Cela ne peut se faire aussi automatiquement que chez les autres sujets. Elle doit alors faire avec l'affect suscité par la rencontre qui ne trouve pas une place prédéfinie faute d'avoir un bloc de représentations-choses auquel se lier. Brigitte renvoie certainement à l'absence de cette construction représentationnelle quand elle dit : « Je ne l'avais pas probablement à l'intérieur, moi j'appelle ça... ça m'a fait "tilté". » Faute de pouvoir se lier à la représentation, l'affect s'écoule librement entraînant ce ressenti de « panique à l'état pur ».

L'absence d'un bloc de représentations-choses structurées pour traiter l'aspect affectif a deux conséquences : la sensation de fragmentation et celle de liquéfaction.

La fragmentation est certainement à rapprocher de l'absence de représentations-choses organisée par l'hallucination ainsi que d'une capacité à réorganiser celles-ci pour dépasser la non-correspondance entre hallucination et perception. Celle-ci perd alors son unité perceptive reliant les flux sensoriels,

entraînant une sensation de démantèlement telle que D. Meltzer la décrit : « L'équipement sensoriel de l'enfant était démantelé à partir d'un mode de fonctionnement unifié, consensuel. » (Meltzer D. et al., 1980, p. 63). Ce démantèlement sensoriel décompose la construction perceptive. Il se retrouve dans cette sensation du son qui recule et des oreilles qui se cachent. Dès lors, la perte de la parole peut se lire comme une impossibilité d'arriver à construire un discours faute d'arriver à organiser les représentations-choses qui vont sous-tendre la mise en mots. L'évitement social, à ce moment-là, a pour but d'éviter de nouveaux afflux affectifs (une personne qui s'approche et avec qui il faudrait soutenir une relation) ou de nouveaux afflux sensoriels (être touché).

La liquéfaction renvoie à un sentiment de perte de contenance et aux recherches désespérées pour essayer de récupérer cette sensation, au travers des stéréotypies notamment, comme se taper la tête contre les murs et d'autres comportements ayant pour but de retrouver une rythmicité, au travers du flux tactile par exemple.

À propos de stéréotypie, nous avons déjà noté, en nous appuyant sur les remarques d'A. Bullinger, que la composante sensorielle est une fin en soi. Cela peut être mis en lien avec l'état d'illusion, rencontre entre l'hallucination de la satisfaction et la perception, proposé par R. Roussillon. Dans une perspective de construction psychique, dans laquelle se situent les propositions théoriques de R. Roussillon (2001), l'expérience d'illusion permet la constitution de la représentation-chose dans la partie inconsciente du psychisme qui pourra, sous certaines conditions, passer dans la partie consciente. Mais la rencontre de la satisfaction apportée par la perception génère également des affects.

Si maintenant nous considérons cela avec un appareillage sensoriel qui fournit plus d'informations à traiter car il est plus sensible, l'organisation perceptive demande plus de ressources au psychisme pour distinguer le « perçu » du « vécu ». Dans le cadre de l'étayage de la pulsion sur la perception, les produits sont donc des représentants qui gardent une trace de cette plus grande sensibilité. Les représentations-choses sont plus détaillées et les affects plus massifs.

Dans la seconde topique freudienne, les affects peuvent être refoulés grâce au lien avec les représentations-choses. Pour les personnes autistes, la nécessité d'éponger l'affect est centrale afin de préserver le psychisme de l'envahissement et que la contenance soit maintenue. Pour ce faire, il faut des représentations-choses capables d'assurer cette propriété. Celles-ci s'organisent en bloc rigide de représentations-choses qui permettent d'éponger ces affects plus massifs. L'organisation des

représentations-choses en bloc est similaire au déroulement du fonctionnement psychique en dehors de l'autisme, mais la massivité de l'affect nécessite des liens plus rigides afin d'assurer leur ancrage.

Nous retrouvons cette rigidité chez Brigitte, qui n'arrive pas à séparer les représentations-choses pour les réorganiser de manière souple afin d'éponger l'affect que la rencontre inattendue génère chez elle.

Dans le cadre des stéréotypies, nous pouvons remarquer que l'individu opère des modifications sur son environnement afin de générer des stimulations sensorielles. A. Bullinger (2004) explique que cette recherche du sensoriel a pour but de pallier un sentiment d'unicité défaillant, par défaut de contenance. Le traitement sensoriel n'aboutit pas à la constitution de représentations qui pourront être reprises dans le cadre du fonctionnement cognitif pour construire des projets moteurs orientés dans un but instrumental.

Si l'on appréhende cela au niveau psychanalytique, nous pouvons le rapprocher du concept de trace mnésique sensitivo-perceptivo-motrice proposé par R. Roussillon. Il le définit ainsi : « Formellement et subjectivement, elle ne se présente pas comme une trace ni comme une forme de mémoire, quand elle est activée, elle se présentera au sujet plutôt comme un affect brut, une sensation, une perception ou une poussée motrice, c'est-à-dire comme un élément actuel, voire un acte. Ou encore, concept plus difficile s'il en est, comme un effet sur le cours du fonctionnement psychique qui n'est décelable que par induction, elle produira une torsion des chaînes représentatives, un infléchissement des mouvements psychiques, ou pire encore, une torsion de la trame de l'organisation du moi. […] Le concept de trace mnésique perceptive ou sensitivo-perceptivo-motrice tente de cerner l'existence de traces non représentatives, c'est-à-dire de traces qui signalent une absence de trace subjectivement repérée comme telle. » (R. Roussillon, 2001, p. 13).

La stéréotypie serait un acte qui aurait pour but de faire parvenir au psychisme des flux sensoriels qui prennent une forme particulière (le reflet de la lumière dans le garde boue chez W. Lawson). Ceux-ci participent alors à une perception qui vient se lier à l'hallucination de satisfaction et entraîne un état d'illusion. Ce dernier correspond à une concordance entre ce que l'hallucination recherche et ce que la perception apporte. Les auteurs de ces textes autobiographiques soulignent qu'ils recherchent cet état d'illusion, qui est quasi hypnotique et particulièrement agréable. T. Grandin en fait état. W. Lawson souligne le sentiment d'appartenance que cela suscite chez elle. Ce lien peut se comprendre comme une manière de se projeter dans le vélo, qui est rassurant pour elle car son image permet de stabiliser les limites de l'image du corps et ainsi de pallier une contenance défaillante.

Un extrait de la biographie de D. Williams explicite cet état de transe particulier où les représentations laissent la place aux aspects quantitatifs de la sensorialité :

Comme d'habitude, ma volonté de communiquer visait à prouver ma santé mentale et à éviter d'être enfermée dans une institution. Mon incapacité à m'en tenir très longtemps à cette attitude plus sociable relevait de la nature mentale de mon univers. Dans mes états hypnotiques j'avais le sentiment d'avoir prise sur la quintessence des choses les plus simples : les couleurs, les rythmes, les sensations les plus élémentaires. Cet état mental me procurait un bien-être que je n'avais trouvé nulle part ailleurs[13]*.*

(D. Williams, 1999, p.104)

G. Haag précise concernant les stéréotypies : « On peut rapprocher toutes ces recherches de la notion de flux sensoriels développée par A. Bullinger et les interpréter comme un moyen d'entretenir une très primitive sensation/sentiment de continuité d'exister. Nous ajoutons, en référence à ce qui fait le fil conducteur de notre grille, que cela est nécessaire en deçà d'une construction suffisante du moi corporel et psychique, assurant la stabilité de ce sentiment d'exister. » (G. Haag et al., 1995, p. 504). La grille qu'elle a établie souligne à chaque étape du traitement des enfants autistes l'évolution de la contenance et comment celle-ci influence les symptômes que l'on peut repérer. Nous allons maintenant détailler la question de cette première contenance.

I-1-c) Répétition, rythmicité et contenance

Dans ces écrits autobiographiques, nous retrouvons des passages qui soulignent la recherche d'une certaine rythmicité. Cela peut s'exprimer par la recherche de la répétition d'un ressenti sensoriel, comme chez W. Lawson.

Si je m'asseyais par terre, j'avais besoin de me balancer en suçant mon palais – Le rythme et le mouvement signifiaient que j'étais vivante et que la musique continuait à jouer. Je croyais que si je mettais fin au mouvement, ce serait la fin de moi[14]*.*

(W. Lawson, 1998, p. 24)

L'impression d'être en vie explicite la dimension compulsive que l'on trouve dans l'utilisation des stéréotypies. La nécessité de ce ressenti sensoriel permet de lutter contre une impression de mort psychique.

---

[13] As always, my motivation to interact was to prove my sanity and avoid getting locked up n an institution. My inability to maintain this situation for any length of time was due to the state of mind of which 'my world' consisted. In this hypnotic state, I could grasp the depth of the simplest of things; everything was reduced to colors, rhythms, and sensations. This state of mind held a comfort for me that I could find nowhere else to the same degree.

(D. Williams, 1992, p.68)

[14] If I sat on the floor, I needed to rock myself and suck the roof of my mouth - The rhythm and the movement meant I was alive and kept the music going. I think I believed that if I ended the movement, then that would be the end of me.

Mon arbre préféré appartenait au parc. J'y grimpais et me suspendais par les genoux la tête en bas, en me balançant à la plus haute branche que je pouvais trouver. Il m'arrivait de chanter ou de fredonner, tout à mon bonheur de voir les choses bouger à mon rythme[15].

(D. Williams, 1999, p. 35)

La répétition sensorielle et son appréhension jouent un rôle clé dans la recherche de sensoriel pour les personnes autistes. Cela permet de construire un rythme dont l'importance est soulignée ici par D. Williams. Nous pouvons d'ailleurs noter que, dans sa recherche de rythmicité, la sensation vestibulaire est centrale, mais elle y adjoint des sensations auditives, proprioceptives et tactiles quand elle chante ou fredonne. Elle procède ainsi à un nouage des flux sensoriels, aussi appelé covariations par A. Bullinger (2004). Dans le cadre d'un développement harmonieux, ces covariations permettent de renforcer le positionnement des objets dans l'environnement, corps du sujet compris. Dans le cadre de la stéréotypie, nous pouvons postuler que cette covariation va permettre de renforcer l'aspect rythmique que D. Williams cherche à instaurer.

L'aspect rythmique rassurant se retrouve également chez D. Tammet, au travers de son utilisation des nombres. Elle prend alors une forme plus mentalisée.

Si je me sens malheureux ou angoissé par une situation nouvelle (ce qui de fait me stresse et me met mal à l'aise), je compte. Quand je compte, les nombres suscitent des images et des formes solides et rassurantes dans mon esprit. Je peux alors me détendre et gérer la situation, quelle qu'elle soit.
J'ai toujours aimé penser à des calendriers, à cause de tous les nombres et de toutes les formes qui s'y trouvent[16].

(D. Tammet, 2007, p.17-18)

Il souligne le côté rassurant de la cohérence des nombres. Il précise également que les « formes solides » que suscitent les nombres dans son esprit participent à son apaisement. Les nombres, par leur cohérence, forment un bloc de représentations-choses vécu comme psychiquement solide, c'est-à-dire qui ne risque pas d'être liquéfié par un trop-plein d'affect. L'exemple du calendrier indique que cette cohérence est en rapport avec la rythmicité temporelle.

Cela n'est pas sans rappeler l'extrait où il parle de sa chambre, qui lui permet de concrétiser l'idée du temps qui passe par l'observation du changement dans la stimulation visuelle au fur et à mesure de la

[15] My favorite tree lived in the park. I would climb it and hang upside down by my knees and swing, usually from the highest branch I could find. Sometimes I would sing, sometimes I would hum. As long as everything moved to the rhythm, I was happy.

(D. Williams, 1992, p. 16)

[16] If I feel unhappy or anxious or in a situation I have no previous experience of (when I'm much more likely to feel stressed and uncomfortable), I count for myself. When I count, the numbers form pictures and patterns in my mind that are consistent and reassuring to me. Then I can relax and interact with whatever situation I'm in.
Thinking of calendars always makes me feel good, all those numbers and patterns in one place.

(D. Tammet, 2006, p.9)

journée. Cela se retrouve également dans la description qu'il donne de ce que ses parents devaient faire pour le calmer quand il était bébé.

> *Le mouvement était une autre façon d'apaiser mes pleurs. Mon père me berçait régulièrement dans ses bras, parfois pendant plus d'une heure. […]*
> *Bientôt il n'y eut plus ni de jour ni de nuit car la vie de mes parents s'organisa en fonction de mes pleurs. Je leur ai certainement fait perdre en partie la raison. Il arrivait que, de désespoir, ils me placent dans une couverture pour me balancer, ma mère tenant l'une des extrémités, mon père l'autre. La répétition du mouvement finissait toujours par m'apaiser*[17].
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 28)*

Cet extrait renvoie à l'importance de la sensation de contenance dès les premiers instants chez un bébé. Le rythme que les parents assurent permet à D. Tammet de se calmer et laisse penser que si cette homéostasie doit être prise en charge par l'extérieur, c'est, qu'à un niveau interne, le sensoriel contenu dans la relation ne peut se réguler de la même manière. Mais cet extrait peut aussi se lire d'une autre manière. Ce n'est pas dit explicitement, mais il est fort probable que les scènes décrites ne proviennent pas de la mémoire de D. Tammet. Elles sont plus certainement des souvenirs empruntés aux parents. P. Aulagnier évoque à cet égard la nécessaire coécriture avec ses parents des premiers chapitres de son autobiographie personnelle (P. Aulagnier, 1989, p. 192).

Dès lors, on peut considérer que la scène des deux parents avec le drap est une représentation de contenance rythmique proposée par les parents de D. Tammet, que celui-ci a acceptée. Cette représentation vient certainement représenter ce ressenti calmant et contenant fourni par les objets parentaux, qui offrent une rythmicité compensatoire.

Cela peut d'ailleurs être rapproché de la scène qu'il décrit de sa chambre. Il semble que cette chambre a joué pour lui le rôle de contenant qui lui permettait de trouver un certain calme.

Les travaux de G. Haag sur le rapport entre rythme et contenance sont essentiels pour appréhender les faits développés ci-avant. Concernant la rythmicité, elle suppose que la nécessité de recourir à des rythmes externes a pour but de compenser un défaut au niveau du rythme psychique interne. Elle propose d'ailleurs une distinction entre rythmicité et cadence, précisant que la cadence est de l'ordre de la répétition dans le temps alors que le rythme appelle des variations et des modifications autour de ce qui se répète. Ces recherches de rythmes trouvent leur place à côté de ce qu'elle appelle les

---

[17] Another means my parents found to relieve my crying was to give me the sensation of motion. My father regularly rocked me in his arms, sometimes for more than an hour at a time. […]
It soon didn't matter whether it was day or night, as my parents' lives quickly began to revolve around my crying. I must have driven them to distraction. In their despair they often put me in a blanket, my mother holding one end and my father the other, and swung me from side to side. The repetition seemed to soothe me.

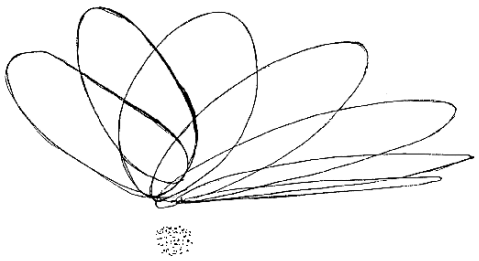
(D. Tammet, 2006, p.20)

agrippements sensoriels, constatés chez les personnes autistes qui cherchent à lutter contre des impressions de liquéfaction. La scène chez W. Lawson avec l'accrochage visuel aux reflets du soleil dans les garde-boue de son vélo en est un exemple parlant.

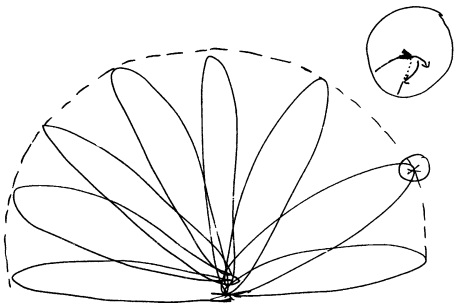
G. Haag souligne que ces deux comportements procurent à la personne autiste des « sensations de survie » (G. Haag, 2005a, p.185).

Quant à la recherche de cadence extérieure pour lutter contre un manque de rythmicité interne, on en trouve un exemple dans l'extrait où les parents de D. Tammet le balancent en rythme dans un drap. Le psychisme cherche à l'extérieur une compensation pour ce qui n'a pu se construire à l'intérieur. Mais à quoi renvoie cette construction rythmique interne ? F. Tustin s'appuie sur Winnicott pour l'expliquer : « Winnicott (1958) a mis en évidence que, très tôt chez le nourrisson, l'échange est basé sur une illusion. Cette illusion semble être celle d'un flux et d'un reflux rythmique. » (F. Tustin, 1981, p. 165).

G. Haag, au fait des propositions de Tustin, propose une autre formulation de cette rythmicité, s'appuyant sur la relation. Elle propose de relier cela à la contenance dans un « schéma de contenance » qui montre la constitution d'une enveloppe autour d'un noyau grâce à des boucles.



Relevé du dessin spontané de l'enfant



Schématisation personnelle

Copyright G. Haag

Elle explicite plusieurs éléments de ce schéma. Les boucles dessinées sont des boucles de relation qui partent du sujet pour rebondir sur l'objet et revenir au sujet par le biais de l'auto-érotisme. Chaque boucle représente alors un moment de rencontre de l'objet (cela peut être plusieurs fois le même qu'on rencontre sous des angles différents, ou plusieurs objets différents). Au fur et à mesure des expériences au sein de cet espace transitionnel entre le sujet et les objets de son environnement, les points de rebond se multiplient et forment bientôt une limite, symbolisée par les pointillés, qui est une première contenance.

G. Haag a également développé les mécanismes psychiques impliqués dans les rebonds des boucles de relation. À propos des points de rebond, elle souligne l'importance de ce qui se joue à ce niveau du schéma : « Mais nous avons appris que la rencontre/contact avec l' "objet zone complémentaire" (P. Aulagnier, 1975) pour la satisfaction du besoin et du plaisir sensuel ne fait rebondissement (modulant ainsi cette force irrépressible) vers le noyau du Self confondu avec l'entretien auto-érotique de la zone érogène que s'il s'est produit, dans la rencontre émotionnelle transmise par le tonus, la voix et surtout l'œil à œil avec l'objet, une transformation au sens de Bion. » (G. Haag, 2006, p. 608).

Elle souligne que cette transformation implique un petit négatif, qu'elle appelle « la perte d'un morceau de mêmeté », qui implique une perte de continuité, ce qui entraîne un « sursaut tonique » qui permet de dépasser le vertige de ces pertes et permet au point de rebond de devenir un « point de conscience perceptive [...] point invisible de liaison entre le ressenti et le perçu » (G. Haag, 2006, p. 608).

Elle revient sur le petit négatif pour préciser qu'il joue la « dualité négative » décrite par César et Sarà Botella, où la perte de l'objet de la satisfaction hallucinatoire ouvre sur le travail de perception alors que l'absence de l'objet investi ouvre sur le travail de la représentation.

L'objet extérieur n'ayant pas fourni des sensations regroupées en une perception assez proche de l'hallucination, le psychisme va tenter d'élucider ce qui a fait hiatus par un double mouvement : la perception de l'objet extérieur et la modification de l'objet interne par le travail de représentation.

Il y a là une différence avec la conception de la construction de la représentation de R. Roussillon. Celui-ci souligne l'importance de la correspondance entre hallucination et perception pour aboutir à l'illusion et ouvrir sur la mise en représentation.

Cette différence théorique renvoie à la problématique de l'appréhension de la différence au niveau psychique. La différence nécessaire à l'activation du mouvement de perception et de représentation, chez G. Haag, est une différence assez grande pour que l'environnement ne soit pas considéré comme resté égal, mais une différence assez petite pour que le sujet puisse rester dans l'illusion de la correspondance entre perception et hallucination primaire.

G. Haag suppose que la composante hallucinatoire de l'image motrice des boucles de relation et le travail du négatif qui se déploie au niveau du point de rebond permettent l'installation d'une « stabilité structurelle ». Ce concept, qu'elle emprunte à R. Thom, renvoie à « la sécurité de la perception du réel et la confiance dans la mémorisation de celle-ci ». (G. Haag, 2006, p. 610). La mise en place de cette première contenance participe donc au fait que la réalité psychique accueille en son sein une réalité extérieure qu'elle investit comme tangible et présente.

Partant de ces présupposés théoriques, le lien entre la recherche de rythmicité et la contenance est plus claire. Dans les extraits déjà cités nous pouvons retrouver certains développements du schéma de contenance de G. Haag.

La recherche de rythmicité vient jouer un rôle de compensation pour les personnes autistes. D. Tammet et D. Williams soulignent l'aspect calmant de ces comportements, en lien avec la compensation d'une première contenance défaillante. W. Lawson, ayant certainement fait l'expérience d'une contenance psychique moins bien formée, va encore plus loin puisqu'elle affirme la nécessité de ceux-ci pour se sentir vivre. Le défaut de contenance met en péril la sensation de continuité de la vie psychique, car les souvenirs vécus, par défaut de confiance dans la relation, ne sont pas investis comme stables.

Ainsi, la compensation de la contenance sert également à compenser des rencontres avec l'objet qui, faute d'avoir trouvé un point de rebond où le hiatus entre hallucination et perception est suffisamment acceptable pour le sujet, n'ont pas pu être des organisateurs psychiques. Si nous revenons à l'extrait concernant la stéréotypie du vélo de W. Lawson, nous pouvons supposer que la sensation de connexion renvoie à un ressenti face à un objet qui fait correspondre suffisamment exactement la perception à ce qu'elle en attend. La stabilité structurelle est alors renforcée.

Nous pouvons également souligner que ces mouvements rythmiques compensatoires sont plus faciles à obtenir des objets inanimés que d'autres sujets. Quand il revient sur ses années de maternelle, D. Tammet précise ceci :

> *Ce que les autres enfants pensaient de moi ? Je ne sais pas. Je ne me souviens pas d'eux. Pour moi, ils faisaient partie du décor de mes nouvelles expériences tactiles et visuelles. Je n'avais absolument aucun goût pour le jeu ou les activités collectives*[18].
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 34)*

Notons également que la constitution de la première contenance participe à la stabilité structurelle de l'appareil psychique, sans laquelle la perception n'est pas ressentie comme suffisamment sûre pour que l'investissement mémoriel ne risque pas d'être perdu. Considérant cela, nous pouvons penser que le recours aux stéréotypies peut également se lire comme une manière de s'assurer de la tangibilité du monde extérieur.

---

[18] What must the other children have made of me? I don't know, because I have no memory of them at all. To me they were the background to my visual and tactile experiences. I had no sense at all of play as a mutual activity.
(D. Tammet, 2006, p. 26)

Concernant cette contenance, G. Haag souligne l'importance de la relation à l'objet. Si nous mettons en mouvement le schéma de contenance qu'elle nous livre, nous pouvons envisager que la contenance se constitue au travers de la relation à l'objet. Mais celle-ci est organisatrice uniquement si le sujet est capable d'accepter le petit raté entre l'hallucination de la satisfaction et ce qu'apporte l'environnement, au travers du sensoriel, pour répondre à cette satisfaction. Si nous reprenons notre hypothèse d'une sensorialité plus développée, cela a pour conséquence de rendre la perception de ce raté plus prégnante. Dès lors, il est plus difficile pour le sujet en construction de dépasser le vertige autour du point de rebond par le sursaut tonique.

Ce schéma et ces points de rebond peuvent être reliés à la conception théorique de R. Roussillon sur le « rôle déflecteur de l'objet » (2001, p. 95). Nous pourrions alors considérer le point de départ des boucles de relation du schéma de contenance de G. Haag comme l'hallucination automatique primaire du sujet, qui va rencontrer la perception fournie par l'objet au point de rebond. Cette perception, si elle est assez proche de l'hallucination, sans toutefois lui correspondre parfaitement, entraîne une illusion qui soutient le processus de subjectivation. Cette correspondance suffisante entre hallucination et perception se transforme alors en représentation-chose, fixation mémorielle de l'expérience.

Dans la stéréotypie, la correspondance parfaite qui est entretenue n'ouvre pas sur le double travail de perception de l'objet externe et modification de l'objet interne.

À l'instar de G. Haag, nous pouvons envisager les ratés de la relation comme des moments où l'objet ne fait par rebond. Le sujet se retrouve alors sans retour de l'essai relationnel tenté. Celui-ci est perdu et ne servira pas à la constitution de la première enveloppe de contenance. Les extraits des autobiographies indiquent à quel point trouver un point de rebond est important, quitte à se replier sur une recherche sensorielle en dehors de la relation.

Mais nous pouvons également envisager un autre destin à l'hallucination automatique primaire issue du sujet. Au point de rebond, le petit négatif entraîne une sensation de vertige. Le petit négatif, part d'altérité inévitable renvoyée par l'objet, est moins petit car le sujet l'appréhende par sa sensibilité sensorielle plus développée. L'affect lié au dépassement de la sensation de vertige est plus fort. La perception est alors mise en représentation d'une manière globale sans que puisse se faire aussi finement la distinction entre « perçu » et « ressenti ». On aboutit alors à un bloc de représentations-choses rigidement liées entre elles pour mieux contenir les éléments affectifs. L'élaboration du fond psychique n'arrive pas à suffisamment distinguer les éléments pulsionnels du fond perceptif sur lequel il s'étaye. Cela aboutit à des mélanges au sein du Moi entre ce qui revient au Self et ce qui

revient à l'objet. Ce qui a été insuffisamment subjectivé reste alors dans le psychisme sous la forme de traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices qui seront prises dans la compulsion de répétition.

Le but de ce développement théorique est de rendre compte de confusions constatées au niveau clinique régulièrement observées chez les personnes présentant des troubles autistiques et apparentés. Ces patients utilisent fréquemment des souvenirs de moments précis de leur vie, parfois fortement empreints de sensoriel, qui servent à évoquer un élément affectif qui s'y cache. Par exemple, un de mes patients parle parfois d'une attraction qui lui a fait peur à Disneyland au lieu de dire qu'il a peur.

Mais cela peut aussi se retrouver dans la construction de représentations de l'objet qui peuvent sembler aberrantes car incluant des détails qui ne sont pas dépendants de l'objet. Par exemple, un jeune patient considère qu'il ne fait pas la même activité quand celle-ci ne se déroule pas dans la même salle.

Cela se manifeste également dans des moments où l'on retrouve dans le Self des caractéristiques qui reviennent à l'objet, comme quand un de mes patients m'explique qu'il est le bruit du moteur dans la course de voiture qu'on regarde.

Ce mécanisme est différent des confusions délirantes observées dans les psychoses, car dans le cadre de l'autisme il semble que le sujet se rend compte qu'il y a quelque chose qui achoppe dans sa compréhension du monde, sans pour autant pouvoir pleinement l'appréhender sans le soutien de la relation à l'objet.

Comme mentionné plus haut, G. Haag propose deux destins dans le cadre du schéma de contenance :

- La correspondance suffisamment bonne (mais pas parfaite) entre hallucination et perception pour ouvrir sur la perception et la représentation. Cela permet la construction de représentants pulsionnels qui assurent la séparation entre l'objet et le Soi.
- L'absence d'objet sur lequel faire rebond. Les mouvements pulsionnels ne reviennent pas au sujet, fragilisant la constitution de la première contenance.

À cette construction, je propose d'ajouter deux autres destins possibles aux boucles relationnelles du schéma de contenance de G. Haag :

- La correspondance trop lointaine entre hallucination et perception, qui ouvre sur un travail de mise en représentation qui essaye de dépasser le trop grand hiatus, au prix de la production de représentations-choses rigidement liées entre elles pour englober un ressenti affectif fort,

souvent insuffisamment représenté. Ces blocs de représentations-choses auxquels se lient les affects contiennent des points d'indistinction entre Self et objets psychiques internes, sous la forme de traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices.

- La correspondance parfaite entre perception et hallucination telle qu'observée dans les stéréotypies et les agrippements sensoriels, qui évacue l'aspect relationnel pour mieux contenir les affects forts non-élaborés. Ici se rejouent les traces sensitivo-perceptivo-motrices de R. Roussillon sans pouvoir ouvrir sur la reprise d'une symbolisation primaire. Ce mécanisme se retrouve également dans les rituels autistiques qui imposent à l'environnement de ne pas changer, parfois de manière drastique.

Dans la perspective de la théorisation que je propose des états autistiques sous leurs différentes formes, j'avance la notion de fonctionnements autistiques. Alors que l'existence de traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices n'est pas spécifique à l'autisme, il me semble en revanche que leur traitement y est singulier. Je propose de qualifier de fonctionnement autistique le recours à des liens rigides entre les représentations-choses organisées en blocs, qui ont pour but de lier les traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices afin d'essayer de les contenir.

Dans l'autisme, ce travail de liaison des traces sensitivo-perceptivo-motrices entraîne, lors des réactivations, l'utilisation répétitive de ces blocs représentationnels d'une manière qui a l'air déconnectée du déroulé intersubjectif. Contrairement à la psychose et à l'inclusion de ces éléments hallucinatoires dans le délire, dans l'autisme, quand les traces sensitivo-perceptivo-motrices sont réactivées par l'hallucination, elles apparaissent sous la forme d'un élément rigide, souvent ressenti par l'environnement comme inadéquat. Pour illustrer cela je donnerai l'exemple d'Harold, cas clinique du deuxième chapitre, qui me mime régulièrement des accidents de Formule 1 vus à la télévision et sur Internet quand il ressent une trop forte émotion qu'il n'arrive pas à gérer. Quand cela arrive, la trace mnésique sensitivo-perceptivo-motrice du moment où il a vu l'accident à la télévision se réactive. Harold montre, en ayant recours au bruit du moteur, qu'il est débordé. Il parle alors de courses de Formule 1, qui sont organisées comme un bloc de représentations qui stabilise cette trace mnésique n'ayant pas dépassé la subjectivation primaire.

Ce type de mécanisme est fréquent dans l'autisme et représente une manière de traiter nombre d'expériences. Cependant, comme nous le verrons, le traitement psychique du sujet autiste ne se résume pas à cela et les sujets peuvent trouver des voies de contournement. Mais ce type de fonctionnement peut également se retrouver en dehors de l'autisme. Il représente alors des formes

d'enkystement, selon la terminologie de R. Roussillon, ou encore des enclaves autistiques, pour reprendre la formulation de F. Tustin (1990), qui sont un mode de gestion d'un vécu traumatique ancrant ce qui n'est pas subjectivé à d'autres données perceptives, qui l'entourent d'un bloc de représentations-choses renvoyant au factuel du monde extérieur.

Ainsi, les particularités sensorielles dans le cadre de l'autisme sont liées à des difficultés au niveau archaïque du traitement pulsionnel. Cela se retrouve dans les difficultés relationnelles présentes dès le plus jeune âge et parfois dès la naissance. En outre, nous verrons dans le chapitre suivant d'autres particularités, notamment au niveau cognitif, reconnues chez les sujets autistes.

Dans cette perspective, les ratés dans la relation à l'objet renvoient à des rencontres qui ne parviennent pas à se faire. La question de l'hypersensibilité est complexe, car l'intégration sensorielle n'est pas qu'une affaire de sensibilité des capteurs liée à la génétique. Si c'était le cas, les adaptations de l'environnement ne permettraient pas d'améliorer la gestion de ces difficultés sensorielles.

Comme nous l'avons vu, le pulsionnel s'étaye sur le sensoriel. Ce dernier est donc pris dans une logique relationnelle où intervient l'objet. Je propose de considérer que le génome détermine un phénotype sensoriel (pour reprendre le vocabulaire des généticiens) qui va se retrouver pris dans la relation. En fonction des capacités d'adaptation de l'environnement, l'élaboration pulsionnelle et l'intégration perceptive se feront plus ou moins harmonieusement pour le sujet. L'hypersensibilité peut s'appréhender comme en lien avec des facteurs génétiques et somatiques des capteurs (ce qui touche à leur bonne formation et à leur bon fonctionnement), des facteurs sensori-moteurs (possibilités ou non de liaisons des différents flux sensoriels) et des facteurs psychologiques (robustesse de la première contenance et traitement psychique archaïque du sensoriel en lien avec les premières relations). Dès lors, une vision dynamique des particularités liées à l'hypersensibilité sensorielle serait plus à même de permettre d'appréhender les variations d'irritabilité et les possibilités d'aménagement que l'on peut déployer dans le quotidien de la clinique.

Mais même en considérant ainsi le problème de l'hypersensibilité, il n'est pas possible de prédire la modalité de liaison de la relation avec ce qu'on appelle maintenant les bébés à risques autistiques. Détecter et comprendre de manière dynamique les signes d'achoppement du traitement sensoriel est une tâche très complexe.

Ainsi, je tiens à réaffirmer que les ratés relationnels ne sont pas le fait de l'environnement familial. Celui-ci n'a pas à être tenu pour « responsable » de ces ratés étant donné la variété des facteurs en

jeu, dont un grand nombre échappe au contrôle de la famille. Il n'est d'ailleurs pas rare que les parents rapportent qu'ils « ressentent » ces différences sensorielles sans pour autant arriver à faire le lien avec les difficultés relationnelles de leur enfant.

Il m'apparaît également important de souligner que les quatre destins dégagés ne sont pas réservés aux sujets autistes. Il est évident que dans tout développement il y a des ratés de rencontre entre l'objet et les boucles de relation qui émanent du sujet. Chez tout sujet, des fragilités de la construction de la première contenance sont présentes. Dans le cadre des troubles autistiques et apparentés, nous pouvons supposer que ces ratés sont potentialisés par une hypersensibilité sensorielle ou par des déséquilibres sensoriels qui compliquent les liaisons entre les flux sensoriels. L'accordage entre l'environnement et le sujet fera que ces ratés auront ou non lieu et qu'ils se répéteront ou non. À chaque occurrence ce sont de nouvelles fragilités qui viennent se rajouter à cette première contenance, progressivement et de manière spécifique pour chaque sujet de par son histoire individuelle. Dès lors, le sujet met en place des conduites de survie psychique (notion que j'emprunte à ma collègue doctorante S. Barouh-Cohen, 2010) qui se manifestent par des signes comportementaux tels que les stéréotypies, les rituels ou les comportements d'agrippement, symptômes traduisant des difficultés de traitement de la perception au niveau psychique.

En partant des considérations théoriques développées ici, et en particulier de la rencontre entre le schéma de contenance de G. Haag et le concept de traces mnésiques sensitivo-perveptivo-motrices de R. Roussillon, je propose de voir comment ces éléments s'inscrivent dans une clinique individuelle tout d'abord, avec le cas d'Arthur, puis dans une clinique groupale, avec l'exemple de l'atelier balade.

I-2) Arthur ou la fragilité de la construction perceptive

Arthur est un jeune homme dont j'ai entamé le suivi depuis plus de deux ans et qui a été diagnostiqué avec un autisme typique. Je vais proposer ici une analyse d'une partie du travail thérapeutique réalisé au cours d'entretiens hebdomadaires intégrés dans sa prise en charge institutionnelle. Cette observation a été réalisée avec l'aide de son éducatrice référente, Evelyne.

Cette tranche de thérapie porte sur un moment d'élaboration d'Arthur, centré sur une phrase que j'avais prononcée lors du traditionnel repas de fin d'année au centre. Alors que j'étais placé à quelque distance d'Arthur, il essayait de me parler. Il s'avéra rapidement que la conversation était impossible, faute de pouvoir entendre ce qu'il me disait. Le fait que je lui demande de répéter semblait l'inquiéter, ce qui se traduisait par des écholalies de plus en plus fréquentes. Devant cet état de fait, je lui dis : « Arthur, on ne peut pas se parler parce que nous ne nous entendons pas, mais cela ne nous empêche pas d'être en relation par les yeux. On peut se regarder. » Comme cela va être développé par la suite, cette phrase a eu beaucoup d'effets sur Arthur, dont le premier fut une désorganisation majeure.

Mais avant d'en arriver au détail de cette partie clinique, je vais reprendre quelques éléments du bilan psychologique d'Arthur qui laissaient déjà voir une fragilité au niveau de l'organisation perceptive.

I-2-a) Le bilan psychologique d'Arthur

Arthur est un jeune homme arrivé au centre à 14 ans. Il vient d'un hôpital de jour pour enfants, lequel propose aux parents de continuer les soins dans une structure similaire. Lors de son admission, Arthur se présente comme un jeune homme sympathique et affable. Son langage apparaît de bonne qualité de prime abord mais laisse vite ressortir des stéréotypies verbales. Il a quelques discrètes stéréotypies gestuelles. Il peut ainsi s'appuyer sur les tempes avec le bout des pouces quand il est tendu. Il lui arrive plus rarement d'appuyer sur le bord de son œil, ce qui semble avoir pour effet de déformer sa perception visuelle.

A la suite de son admission, un bilan psychologique est rapidement demandé, afin d'évaluer son fonctionnement intellectuel et de lui proposer des tests projectifs pour mieux appréhender sa personnalité.

Il en ressort un niveau cognitif relativement modeste. Arthur a beaucoup de mal à faire des liens entre les choses. Par exemple, il sait lire les chiffres et les lettres mais n'arrive pas à former des nombres et difficilement des syllabes. Alors que son ancienne institutrice avait réussi à le faire lire, cela n'a jamais pu être répété par l'institutrice de centre. Par ailleurs, la passation des épreuves d'efficience est

émaillée par de nombreuses écholalies, qui paraissent chez Arthur comme une manière de gérer la tension interne, aussi bien dans les moments de réussite que dans les moments d'échec.

Le Rorschach indique aussi cette difficulté de liaison. Ressort également une tendance à l'association libre à partir de l'engramme, qui donne de nombreuses réponses qui se détachent de celui-ci pour davantage traduire du ressenti interne.

Arthur présente des moments de désorganisation sensorielle marquée qui se retrouvent jusqu'au sein du Rorschach. Ainsi, à la planche V Arthur répond :

« Un oiseau,
des cygnes,
un drapeau.
L'oiseau marron.
Un cerf blanc, un cerf noir.
Un singe jaune. »

Il précisera à l'enquête qu'il ne voit pas le jaune du singe.

Arthur part de la banalité, représentation commune, et après un passage par le cygne, qui marque une forme de valorisation narcissique par rapport à l'oiseau, celle-ci ne parvient pas à se maintenir, même avec un recours à l'inanimé du drapeau.

Faute de pouvoir maintenir cette valorisation narcissique, Arthur se retrouve à modifier la représentation banale en lui adjoignant la couleur marron, non présente sur l'engramme. Le cerf blanc et noir apparaît alors comme une tentative de juguler cette désorganisation perceptive par l'organisation d'un clivage qui s'inscrit également dans le sensoriel, ce qui ne tient pas non plus et aboutit à un singe jaune, réponse qui ne s'appuie peut-être pas sur l'engramme perceptif.

Nous pouvons remarquer qu'au niveau représentatif Arthur s'éloigne de plus en plus de l'engramme, et les réponses « cerf » et « singe » ne sont plus repérables sur le matériel de test, même dans les F- habituellement répertoriées dans la classification de C. Beizmann (1966), ni dans le *Nouveau manuel de cotation des formes au Rorschach* (C. Azoulay, 2012).

Au TAT les écholalies reviennent et se manifestent comme des moments de remâchage sans possibilité de faire avancer le récit. Ce mécanisme rigide se trouve ainsi lié à un mécanisme d'inhibition plutôt efficace, qui évite de trop s'éloigner de ce que propose la planche.

Parmi les processus de la série E, Arthur présente de nombreuses altérations du discours ainsi que des confusions soi/objet. Aux planches sans personnages, l'activité fantasmatique d'Arthur prend le dessus, ce qui s'exprime alors par des récits dont le sens est hermétique. Ces processus sont utilisés

quand l'inhibition n'a pas réussi à contenir la charge fantasmatique et qu'Arthur ne peut revenir à des mécanismes de défense moins coûteux, qui permettraient de continuer l'élaboration fantasmatique.

I-2-b) « On peut se regarder ? »

Je vais résumer ici les séances pendant lesquels s'est exprimé le questionnement d'Arthur autour de ce « On peut se regarder » que je lui avais dit lors du repas de Noël. À la fin de chaque séance, je propose une lecture personnelle avant d'opérer une lecture théorique plus générale.

Séance du 6 janvier

Au retour des vacances, Arthur revient en entretien et commence en disant : « Michael, on peut se regarder ? » Il répète cela pendant plusieurs minutes en variant la hauteur de sa voix mais toujours en conservant l'intonation que j'avais donnée à la phrase. Je lui propose de se calmer et lui explique que son éducatrice référente va nous rejoindre pour lui proposer quelque chose. Evelyne vient pour lui présenter une montre qui a une fonction de minuteur et lui propose de l'utiliser en entretien. Je lui explique comment marche cette montre, la règle sur les 40 minutes que dure l'entretien et la lui donne. Il l'actionne, visiblement content.

Une fois Evelyne sortie du bureau, Arthur recommence ses vocalises de « On peut se regarder », visiblement très tendu. Puis il parle du *Roi Lion 2* qu'il a regardé plusieurs fois pendant les vacances et il le relie au *Pôle Express*, *Wallace et Gromit*, *Bob l'Éponge* et *Nos voisins les hommes*, qu'il regarde également beaucoup en ce moment, mais cela ne semble pas le calmer. Il repart de l'entretien visiblement tendu.

C'est à cette séance qu'apparaît pour la première fois le « On peut se regarder ». Arthur l'exprime avec une certaine tension. Cependant, le fait qu'Arthur s'apaise relativement quand Evelyne vient lui proposer la montre-minuteur laisse penser que ce qui se joue autour de cette écholalie est clivé du reste de la situation actuelle. L'excitation liée à l'évocation de cet épisode entraîne des associations rapides, formées à partir des films qu'Arthur regarde, qui sont difficiles à suivre.

Séance du 13 janvier

Arthur parle du collège et du fait que Farid, un de ses camarades de la classe d'ULIS-collège où il est scolarisé à mi-temps, fait beaucoup de bêtises. Celui-ci insulte la maitresse et se fait fréquemment renvoyer de la classe pour aller dans le bureau de la directrice. Cette séquence est un élément de discours d'Arthur qui est très ritualisé. Il refait souvent le même scénario : « Farid a dit un gros mot à Mme D. Mme D. elle lui dit : "Ça suffit Farid, tu vas aller voir la directrice" Farid il va voir la directrice. »

Puis il parle du *Roi Lion*, fait semblant de rugir et dit qu'il chasse un loup et se reprend en disant que c'est un tigre. Je lui demande si c'est bien un tigre et il rugit en imitant le lion et me dit : « Ta gueule ! » Il a alors l'air très gêné. Je lui dis que me dire « Ta gueule » c'est une manière de me rugir dessus avec des mots.

Il me demande : « Michael, dis : on peut se regarder », ce que je fais. Commencent alors plusieurs minutes d'écholalie, où il répète cette phrase en variant la hauteur de sa voix et en déconstruisant la phrase en sons dont il fait également varier la hauteur.
Après avoir essayé, sans succès, de lui expliquer pourquoi je lui avais dit ces mots, je lui réponds qu'on peut avoir l'impression de manger l'autre du regard, comme un lion, quand on le regarde. Arthur se tend alors, ce qui s'exprime par des mouvements amples au niveau du bas du corps. Il bat des jambes en les ouvrant et en les fermant rapidement. Son visage arbore un sourire figé où il montre ses dents. Il demande alors à mettre sa montre-minuteur, que j'avais oublié de lui proposer en début d'entretien. Je la lui règle et pendant ce temps il répète « On peut se regarder » en écholalie. Une fois que je lui ai donné la montre, il passe le reste de l'entretien à regarder le temps qui passe, jusqu'à ce que la montre atteigne zéro. Mes tentatives pour lui proposer de dire à quoi il pense sont vaines. À la fin de l'entretien il enlève précipitamment sa montre et va pour sortir du bureau. Je lui propose que l'on fixe le rendez-vous de la semaine suivante, ce qu'il accepte de faire, puis il sort tout de suite après avec un empressement manifeste.

Dans cette séance, Arthur indique un lien associatif entre le regard et l'agressivité dans sa valence orale, au travers du rugissement et des gros mots. Cette pointe d'agressivité orale entraîne l'émergence de la phrase stéréotypée comme l'évocation d'un paradoxe. Quand je fais le lien entre le regard et l'oralité, Arthur se tend, ce qui se manifeste au niveau moteur, certainement parce que la différenciation des modalités lui permettait de contenir son agressivité. Le temps alors passé à regarder sa montre-minuteur est peut être vu comme une manière de se contenir, grâce au cadre temporel de l'entretien que la montre-minuteur permet d'appréhender.

Séance du 20 janvier

Arthur parle de beaucoup de choses à la suite et il est difficile pour moi de suivre. Il parle de Bob l'Éponge et d'une partie de boules de neige en dehors de la maison de Carlo (un personnage de la série *Bob l'Éponge*). Il me demande alors où j'habite et ce que je mange au petit déjeuner. Puis il chante à mi-voix pendant plusieurs minutes une chanson que je ne connais pas et ne me répond pas quand je lui demande de quelle chanson il s'agit. Ensuite, il chante une chanson du *Pôle Express* et parle du toboggan qui se finit dans les cadeaux. Je lui demande si c'est bien, il me répond que non parce qu'il y a la police qui dit « qu'il ne faut pas » sans préciser davantage. Puis il parle de *Ratatouille*, de la scène où l'apprenti cuisinier dit à Rémi, le rat : « Ne me regarde pas comme ça. » Et Arthur enchaîne en me demandant : « On peut se regarder, Michael ? »

Je lui propose alors que l'on parle d'une seule chose à la fois, ce qu'il accepte, et il propose qu'on parle de *Bob l'Éponge*. Il décrit alors la scène où Bob, Carlo et Patrick jouent. J'insiste sur le fait qu'ils sont amis, qu'ils sont ensembles et qu'ils échangent des regards et des paroles. Arthur fait alors des vocalises sur « On peut se regarder ».

J'explique qu'en effet on peut se regarder sympathiquement sans qu'il y ait de risque. Il parle alors de Farid qui dit « Ta gueule » à Mme D. Je suggère qu'il a peut-être envie de dire la même chose. Il répond par l'affirmative et me demande de le laisser tranquille. Je lui demande s'il veut que je sorte et il me répond : « Non, tu restes avec toi... moi. Laisse-moi tranquille ! » J'acquiesce et reste silencieux.

Il passe alors les 15 minutes restantes de l'entretien à regarder le temps passer sur sa montre-minuteur. À la fin, nous prévoyons la séance suivante et Arthur me dit : « À la semaine prochaine, Michael. »

On retrouve les rapides passages d'un thème à l'autre, sans lien évident entre eux, qui rendent la pensée d'Arthur difficile à suivre. On peut voir émerger un interdit surmoïque dans la mention de la police qui porte vraisemblablement sur l'aspect ludique du toboggan à cadeaux. Cela amène à *Ratatouille*, un film sur la cuisine, et à « On peut se regarder ». Il semble que dans cette séance Arthur ait plutôt abordé l'oralité et le plaisir par l'interdit. On peut se demander si la scène du toboggan n'est pas une figuration d'un ressenti corporel de chute, ce qui pourrait se comprendre, vu la force affective ici suscitée.

J'essaie alors de calmer l'extrême labilité associative d'Arthur en cadrant ce dont nous allons parler. Nous parlons de *Bob l'Éponge* et j'essaye de souligner l'aspect sympathique de la relation entre les personnages.

Par le biais d'une référence au collège, il évoque la possibilité de dire « Ta gueule ». Quand je lui suggère qu'il veut me l'adresser (j'essaie alors de ramener ce qui se passe à la situation transférentielle), il est d'accord et demande à ce que je le laisse tranquille. Ce que je fais en restant silencieux.

À la fin de la séance Arthur me dit « À la semaine prochaine », ce qui tranche avec sa quasi-fuite de la semaine précédente. Je suppose qu'il est rassuré parce que son agressivité ne m'a pas détruit et qu'il est alors possible à nouveau d'envisager que la relation continue la semaine suivante dans l'entretien.

Séance du 27 janvier

Arthur arrive en séance en parlant de Bob l'Éponge et de Patrick qui jouent dehors à se lancer des boules de neige alors que Carlo est à l'intérieur de la maison en train de boire du thé. Je lui souligne cette différence entre intérieur chaud et extérieur froid.

Arthur raconte alors ce qui apparaît comme un souvenir de son ancienne institution où l'une des éducatrices lui demande de se calmer et insiste pour qu'il mange un bout de tarte. Cela fait émerger une écholalie autour de « On peut se regarder » où il commence à décomposer les différents sons de la phrase.

Je lui explique qu'au repas de Noël nous étions trop loin pour pouvoir discuter et que je lui ai dit « On peut se regarder » comme une manière de maintenir la relation entre nous. Il arrête son écholalie immédiatement. Nous pouvons alors continuer à parler de Bob l'Éponge qui joue avec ses amis. Arthur mentionne que Bob envoie une boule de neige dans la bouche de Patrick.

Nous prévoyons la séance de la semaine suivante.

La scène de *Bob l'Éponge* apparaît comme une manière de contenir ce qui se passe dans l'entretien, en survenant en début et en fin de séance. Au milieu de cela, Arthur évoque la scène où une éducatrice lui demande de manger sa tarte, ce qu'Arthur semble plutôt avoir vécu comme quelque chose d'imposé. Ce ressenti de l'agressivité reçue autour d'une scène impliquant l'oralité l'amène à une écholalie. Celle-ci s'interrompt quand j'explique que j'ai dit la phrase pour maintenir la relation. Il est

alors possible de revenir à *Bob l'Éponge* et même d'évoquer une scène agressive contenant un élément d'oralité.

Séance du 3 février

Arthur continue à raconter l'histoire de Bob l'Éponge et de Patrick qui jouent devant la maison de Carlo. Mais dans la version d'aujourd'hui, Patrick et Bob envoient une boule de neige à l'intérieur de la maison, cassant une vitre au passage. Arthur mentionne alors que Carlo est énervé et qu'il va répliquer en lançant des boules de neige à Bob et Patrick. En retour, il va recevoir une boule de neige à « l'arrière de la bouche ».

Je dis que ça doit faire mal et Arthur enchaîne en parlant de l'éducatrice qui lui a demandé de manger un petit bout de tarte. Elle lui a aussi dit d'arrêter de s'affaler, et il me demande ce que ça veut dire. Je lui réponds qu'elle a peut-être voulu lui dire de ne pas s'allonger à table.

Arthur fait quelques écholalies autour de « On peut se regarder », sans pour autant décomposer les sons de la phrase, et reprend en disant : « Elle a dit qu'il ne faut pas être angoissé. » Je demande ce qui l'angoisse et il répond qu'il ne faut pas mettre trop de sel, ni trop manger. Je réponds que c'est quand même bon de manger. Il parle de Ratatouille et de Gousto, le chef cuisinier, qui dit au rat : « Ne me regarde pas comme ça ! » Puis il reconstruit le lien entre la séquence de la boule de neige entre Bob l'Éponge, Patrick et Carlo, le fait que Patrick a reçu une boule de neige dans la bouche et qu'il a dû aller chez le dentiste.

Il parle de l'éducatrice qui lui a dit : « Ne t'affale pas ! » et précise qu'elle le regardait dans les yeux quand elle a dit ça. Je propose alors que l'on peut avoir parfois l'impression que le regard peut faire mal. Il me dit : « Ta gueule ! », ce que je m'applique à faire.

Il y a deux minutes de silence pendant lesquelles il regarde sa montre-minuteur, puis il renoue le contact en parlant du temps qu'il fait dehors.

La séquence de Bob l'Éponge s'étoffe et comprend maintenant un vrai échange agressif, d'abord au niveau du regard (la fenêtre cassée) puis au niveau oral (la boule de neige à l'arrière de la bouche). A la suite de mon commentaire sur la douleur, Arthur associe sur l'éducatrice qui lui demande de manger un bout de tarte. Il a recours à son écholalie et dit : « Il ne faut pas être angoissé. » On arrive alors sur la phrase de Ratatouille : « Ne me regarde pas comme ça » semblant indiquer que l'angoisse, c'est de ne pas être en relation par le regard. Cela va jusqu'à associer avec le maintien de la posture qui évite de s'affaler. Je propose l'interprétation du regard qui fait mal, mais Arthur la refuse de manière

véhémente en me disant « Ta gueule ». Mais contrairement aux séances précédentes, il peut renouer la relation après ce mouvement agressif.

Séance du 10 février

Arthur passe en revue tous les dessins animés qu'il regarde en ce moment. Il en ressort que la sensation de chute dans un toboggan est une scène tirée de *L'Âge de glace 2*. Il l'associe à la sortie qu'il a faite dans un parc aquatique, l'Aquaboulevard au mois de juin précédent. Je lui demande comment ça se passe dans un toboggan, il répond qu'on fait « Aaahhhh ! » (en théâtralisant un peu) et qu'on tombe dans l'eau. Je lui demande si une fois dans l'eau tout va bien, il répond que oui. Je demande si c'est amusant, Arthur répond que oui, avec enthousiasme.

Cela lui fait associer sur un requin dans l'eau et qui mange des poissons, une scène tirée d'un autre film. Je souligne que même les requins ont besoin de manger. Arthur imite alors le requin en train de faire « Ouah ! » en chassant le pingouin. Il s'amuse à imiter le requin et conclu qu'on peut manger, mais qu'il ne faut pas mettre trop de sel.

Avant que la séance ne se termine, il précise qu'il a *L'Âge de glace 3*.

Nous retrouvons la sensation de chute amortie comme dans un toboggan. Le fait qu'Arthur l'associe à une expérience qu'il a réellement vécue permet de retrouver à la fois l'excitation de la chute et le fait qu'elle est sans danger.

Il associe sur l'agressivité orale du requin qui mange des poissons, ce qui l'amuse, bien qu'il garde une modération avec l'idée de ne pas mettre trop de sel. La précision sur *L'Âge de glace 3* peut se comprendre de deux manières. Jusqu'à présent Arthur n'a parlé que de *L'Âge de glace 2* et maintenant il peut passer au 3. Il y a donc l'idée de pouvoir passer à autre chose. Mais c'est aussi le passage du « dégel » (qui est le sous-titre de *L'Âge de glace 2*) qui renvoie au dégel pulsionnel, au « temps des dinosaures » (sous-titre de *L'Âge de glace 3*) qui renvoie davantage à l'agressivité orale.

Séance du 3 mars

Arthur parle de Farid qui dit « Ta gueule » à Mme D. Le déroulement de la scène est le même que celui précédemment exposé, à la différence près qu'Arthur précise que Mme D. est triste et que l'AVS va lui faire un câlin.

Puis Arthur parle de sa famille et du fait qu'il est interdit de mettre un coup de pied dans la porte. Je lui rappelle que son père a mentionné lors d'un entretien familial qu'il lui a donné un coup de pied il y a quelque temps, alors qu'ils étaient dans un magasin.

Il évoque alors un extrait de *Madagascar 2* où Alex dit à Marty de le laisser tranquille et ajoute qu'il va le tuer. Je demande s'il le fait. Arthur répond que non. Je précise alors qu'il est en colère et qu'il a utilisé ces mots pour exprimer sa colère. Je demande à Arthur si ça lui arrive d'être en colère. Il évoque un épisode à l'école où Mme D. lui demande un peu sèchement de s'appliquer.

Je lui demande s'il était en colère contre elle à cause de ça, Arthur répond qu'il avait peur et qu'il a demandé de l'aide à l'AVS, qui ne lui fait pas peur. Je souligne à quel point c'est intelligent de sa part.

À la fin de la séance, avant de partir il me sert la main et me dit : « À la semaine prochaine. »

Le scénario de l'insulte de Farid évolue pour laisser place à un mouvement tendre entre sa professeure et son AVS. Puis Arthur évoque l'interdiction de taper que je relie à ce que son père a raconté. Cela le fait associer sur la scène de *Madagascar 2* où Alex, le lion, dit qu'il va tuer Marty, le zèbre. La mise à distance de l'action en précisant que ce sont des mots qui expriment la colère permet de faire le lien avec les émotions d'Arthur. Il fait alors la différence entre la professeure qui lui fait peur quand elle est en colère et son AVS, qui ne lui fait pas peur. À la fin de la séance, la poignée de main semble souligner qu'Arthur a apprécié ce qui s'est déroulé.

Séance du 10 mars

Arthur évoque Farid qui se fait renvoyer de la classe par Mme D. pour avoir dit : « Ta gueule » et associe cela avec un requin qui essaye de manger Donald Duck dans un dessin animé. Il imite le requin et évoque *Le Roi lion 2*, le moment où Simba exile Kovu, ainsi que *Madagascar 2* où Alex le lion est tout seul dans une caisse en train de rugir. Je demande s'il est seul parce qu'il est énervé, Arthur répond qu'il est seul parce qu'il est en colère.

J'évoque le fait que les bêtises de Farid font qu'il lui arrive d'être renvoyé de la classe. Et Arthur parle alors d'une bêtise qu'il a faite, un jour où il a tutoyé un professeur au lieu de le vouvoyer et qu'une de ses camarades de classe lui a dit qu'on n'a pas le droit de tutoyer.

La séquence avec Farid s'étoffe avec sa mise à la porte comme une punition. Cela produit des associations sur le thème de l'agressivité et du risque d'être renvoyé, c'est-à-dire que la relation s'interrompe. Cela permet d'arriver au thème d'une solitude imposée comme punition parce qu'on est en colère.

Puis Arthur évoque ses propres bêtises. En filigrane semble se poser la question de savoir si, à l'instar de Farid, ses bêtises risquent de le faire renvoyer.

Séance du 24 mars

Arthur évoque une scène de *Frère des ours* où les ours chassent du saumon pour manger tous ensemble. Je souligne le plaisir qu'ils ont à manger ensemble.

Il parle alors de Farid qui se fait mettre dehors parce qu'il a dit « Ta gueule » à Mme D., qui va demander un câlin à l'AVS.

Je souligne alors qu'en effet on peut se retrouver séparé des autres parce qu'on a dit quelque chose de méchant, ou qu'on peut se retrouver à prendre du plaisir ensemble en mangeant ensemble.

Arthur explore le côté festif de la relation orale, qu'il n'avait pas évoqué jusqu'à présent, et le met rapidement en parallèle avec Farid qui se fait renvoyer. Je lui signifie la différence entre le fait de se retrouver seul et le plaisir à être ensemble.

Séance du 31 mars

Arthur parle de son oncle et enchaîne vite sur une scène de *Titeuf*, où celui-ci refuse de terminer sa salade, ce qui met son père en colère. Je lui demande de m'expliquer un peu plus ce qui se passe et il dit que le père de Titeuf est en colère contre lui parce qu'il l'a insulté.

Il continue en parlant du collège où Farid fait pleurer Mme D. Arthur explique que ça lui fait peur et que Mme D. est allée faire un câlin à l'AVS. Il parle de Farid qui a insulté Mme D. et dit qu'en plus elle a un nœud dans les cheveux. J'avance qu'on peut dire des choses méchantes à Mme D. mais aussi

des choses gentilles, qu'on peut avoir peur d'elle, mais aussi en être un peu amoureux. Il dit : « Michael tu te tais ou tu vas sortir Joffray. » Je demande si Joffray pourra revenir après avoir été dans le couloir. Arthur répond avec un sourire : « Oui, on peut se regarder Michael » sans faire d'écholalie, et demande à ce qu'on fixe l'entretien de la semaine suivante.

La relation agressive, au travers de la référence à *Titeuf*, vient maintenant s'incarner dans un scénario avec des protagonistes s'inscrivant dans une filiation familiale. Cette scène semble d'ailleurs se rapprocher de celle que le père d'Arthur a évoquée, quand son fils l'avait insulté et lui avait donné un coup de pied.

Puis Arthur associe sur Farid et parle de sa peur de Mme D., du fait de lui dire des choses méchantes. Je lui fais remarquer l'ambivalence que l'on peut ressentir face à quelqu'un. Il joue alors cela dans la relation transférentielle en me disant de sortir et en ajoutant « On peut se regarder » quand je demande si Joffray reviendra ou s'il sort définitivement. Ce maintien de la relation se retrouve alors dans la demande de fixer la séance de la semaine suivante.

Séance du 7 avril

Arthur parle de Farid qui se fait renvoyer de la classe mais cette fois-ci il peut revenir après être allé voir la directrice. Celle-ci revient avec lui, lui demande de s'excuser, ce qu'il fait, et Mme D. l'accepte à nouveau en cours.

Puis Arthur évoque la peur d'aller voir la directrice parce qu'un jour il a fait coucou par la fenêtre et que Mme D. lui a dit qu'on ne fait pas cela en cours. Je le rassure en lui disant que ce n'est pas une bêtise grave et j'essaye de lui expliquer que certaines bêtises sont graves et d'autres non.

Il évoque alors un de ses camarades de classe qui lui dit : « Ne me regarde pas comme ça ! » et fait un parallèle avec « On peut se regarder ». Arthur semble ne pas comprendre que son camarade de classe et moi lui ayons dit deux choses aussi différentes. J'explique que son camarade se sentait gêné par le regard alors que pour moi, ce regard était important pour garder le lien.

Arthur me fait alors remarquer que nous avons dépassé le temps de l'entretien et demande que nous fixions le rendez-vous de la semaine prochaine.

L'histoire de Farid se complète avec son retour après le passage par le bureau de la directrice. Mais se pose toujours la question pour Arthur de son propre renvoi pour ses bêtises. En m'inspirant de la

classification que propose T. Grandin dans *Penser en image* (1995), je lui propose de différencier les bêtises pas graves de celles qui le sont.

Puis il évoque le « Ne me regarde pas comme ça » d'un de ses camarades qui va à l'encontre de sa construction du maintien du lien par le regard dans « On peut se regarder ».

I-2-c) Les thèmes développés par Arthur

Ainsi nous pouvons voir plusieurs thèmes se développer au cours de cette tranche de thérapie.

L'oralité et le regard

Le lien entre l'oralité et le regard est certainement présent dès la première séance au travers des références au *Roi Lion 2*, mais ne devient explicite qu'à la séance du 13 janvier par la proximité temporelle entre le rugissement, l'insulte qui m'est adressée et le fait de me demander de dire « On peut se regarder ».

À cette séance, comme à celle du 20 janvier et celle du 27 janvier, l'écholalie autour de cette phrase n'est pas seulement une répétition des sons qui forment la phrase avec des variations de hauteur, comme Arthur le fait dans la plupart de ses écholalies, c'est également une décomposition des sons de cette phrase. Nous retrouvons là l'activité de déliaison déjà repérée lors de son bilan psychologique. Cette déliaison se fait au niveau sensoriel, les sons sont séparés et faute de lien, le sens langagier se perd.

Ce que nous appelons déliaison ici renvoie à un lien non reconnu entre le contenu sonore de la phrase et son contenu sémantique. Cela fait penser à ce que A. Bullinger souligne de l'accrochage au sensoriel chez les personnes autistes. Comme il le précise, l'accrochage à ces sensations qui alimentent l'image corporelle n'a pas pour but d'entrer dans une instrumentalisation du corps. Dans le cas présent, la phrase « On peut se regarder » est davantage investie pour ses qualités sonores que pour son sens.

La séance du 3 février marque un tournant car Arthur ne décompose plus les sons de la phrase. Il semble que préciser que j'ai dit cette phrase lors du repas de Noël pour maintenir la relation permet à Arthur de ne plus tomber dans le processus de déliaison sensorielle à l'œuvre jusqu'à présent.

L'affirmation de la relation existant entre lui et moi permet aussi au thème de l'agressivité orale de s'étoffer dans le transfert. Le souvenir de l'éducatrice, qui donne forme à une agressivité orale subie

(être forcé de manger de la tarte), permet de mettre en mots une angoisse autour d'un regard qui ne soutient pas (le « Ne me regarde pas comme ça ! » de Ratatouille) et qui fait qu'on risque de s'affaler. L'interprétation que je propose alors est certainement trop directe pour Arthur qui peut maintenant l'exprimer en disant : « Ta gueule ! », sans que ça ne coupe complètement la relation.

G. Haag souligne la double valence fantasmatique du regard. Elle précise que, dans l'acte de regarder, il y a une valence passive, où l'on reçoit le flux sensoriel, comme si on était pénétré par le regard, et une valence active où l'on pénètre du regard. Ces fantasmes de pénétrer et être pénétré par le regard peuvent donc se caractériser comme bi-sexuels. Dans la grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité, G. Haag (1995) souligne que les personnes autistes traitées passent d'une absence de regard directe à un regard direct où l'on a l'impression d'être présent et pour arriver à cela passent par des plongées actives dans le regard de l'autre qui permettent de tester si le regard est dangereux pour autrui.

Chez Arthur nous retrouvons un regard associé à de l'agressivité orale qui, au fur et à mesure des séances, teste la résistance du psychologue et de la relation avec celui-ci. Puis, quand je lui affirme que lors du repas de Noël je cherchais à maintenir la relation, cela fait émerger une scène où le regard de l'autre, incarné par l'éducatrice, a été désorganisant au niveau postural. Cela renvoie à un moment où être pénétré par le regard de l'autre s'est accompagné d'un ressenti corporel d'effondrement de l'axe vertical.

Les sensations tourbillonnaires du toboggan

Ce soutien dans la relation se retrouve aussi dans la sensation de chute de la scène du toboggan. Cette sensation corporelle évolue entre l'évocation du toboggan à cadeaux du *Pôle Express* lors de la séance du 20 janvier, où l'interdit du plaisir prédomine et celle du 10 février où le toboggan du parc aquatique entraîne des sensations corporelles qui s'expriment par le « Aaahhh ! » mais qui restent une excitation acceptable donc agréable pour Arthur.

Nous pouvons également nous interroger, à l'instar de D. Houzel (2002), sur le monde tourbillonnaire d'Arthur. En effet, celui-ci recourt à des images de toboggan qui peuvent se comprendre comme une chute amortie où l'on tourne sur soi-même (comme c'est le cas dans le *Pôle Express* et dans les toboggans du parc aquatique). Il y a vraisemblablement là une récupération corporelle grâce au tourbillonnement qui répond à la difficulté d'accepter le regard de l'autre faute, pour Arthur, d'être assez assuré de sa contenance.

L’ambivalence face à Mme D.

Dans la séquence des bêtises de Farid, l'intégration du renvoi permet à Arthur de questionner l’éventualité de son propre renvoi, étant donné qu'il fait aussi des bêtises, de mettre en scène une forme de coupure relationnelle par le renvoi et d'intégrer une relation de tendresse entre Mme D. et l'AVS, certainement à rapprocher d'un fantasme par rapport aux figures parentales.

Le renvoi permet de tester la solidité de la relation. S'y adjoint bientôt la possibilité de revenir en classe si on s'excuse (comme c'est le cas pour Farid). Lors de la séance du 31 mars, cela vient même se jouer dans le transfert, où Arthur me demande de me taire ou de sortir, menace qu'il lève rapidement en disant qu'« On peut se regarder ».

La construction de la relation tendre entre Mme D. et l'AVS permet à Arthur d'exprimer de la peur vis-à-vis de Mme D., qui est contrebalancée par la possibilité de solliciter l'AVS.

Le devenir de l’écholalie

A la suite de ce travail sur les écholalies de « On peut se regarder », cette vocalise a disparu du répertoire d'Arthur. Au cours des séances, les écholalies se sont raréfiées, bien que toujours présentes, marquant des moments de grande angoisse. Son éducatrice référente l'a également noté dans les activités du centre.

Depuis cette période, Arthur m'a reparlé deux fois de « On peut se regarder ». Après les vacances d'été de cette même année, alors qu'il était en train de travailler autour de son ressenti ambivalent vis-à-vis de son grand-père récemment décédé, et suite un accès agressif particulièrement marqué à mon encontre, il m'a dit « On peut se regarder » comme pour montrer que, malgré cela, la relation persistait.

Lors du repas de Noël de l'année suivante, Arthur était assis à distance de moi. Alors que j'allais voir Evelyne pour lui poser une question, je suis passé à côté de lui et il m'a interpellé en disant : « Michael, on peut se regarder ! » Je lui ai alors souligné sa bonne mémoire car c'était en effet à ce même moment que je lui avais dit cela l'année précédente.

I-2-d) Les aspects théoriques dégagés de ce cas clinique

En conclusion de ce cas clinique, je voudrais souligner que la désorganisation sensorielle qui ressort dans les écholalies de « On peut se regarder » n'est pas sans rappeler le concept de démantèlement proposé par Meltzer (1980). Celui-ci explique que ce mouvement de démantèlement sensoriel

correspond à une manière non agressive de faire avec un vécu affectif interne trop fort. Cela se retrouve dans le cas d'Arthur. La peur de la force des motions agressives orales qui pourraient désorganiser sa contenance et la peur qu'elles ne viennent également détruire le lien avec moi font qu'il se replie sur un démantèlement sensoriel de la phrase que j'ai prononcée lors du repas de Noël. Notons qu'il s'appuie sur une phrase dont le but est de souligner la continuité de la relation malgré l'absence de paroles.

Cela permet d'ailleurs d'interroger ce qui se passe pour Arthur lors de ce repas de Noël. Il est clair qu'il a très envie de me parler et le fait même si j'ai du mal à l'entendre. Quand je lui dis que je n'arrive pas l'entendre et qu'on ne peut pas se parler, qu'« On peut se regarder », cela semble créer chez lui un défaut de compréhension de ce qui s'est passé. Alors qu'il me pensait capable de l'écouter, il se rend compte que dans la circonstance présente je ne peux le faire. Il ne comprend pas cela comme une impossibilité due aux circonstances, ce qui pointe chez moi un défaut d'explication, mais comme un refus l'écouter. Cela remet en question la représentation qu'il avait jusque-là de moi comme « son psychologue à qui il peut parler ». Le raté entre le désir de me parler qui a réactivé hallucinatoirement les représentations de moi « psychologue à l'écoute » et le fait que je ne peux le faire, ouvre sur la nécessité de remettre en mouvement tout un pan de représentations qui me concernent. Cela a vraisemblablement entraîné de la colère à mon encontre.

Mais cela pointe également une insuffisante séparation entre Arthur et l'objet interne qui me représente. Ce dernier apparaissait infaillible dans sa fonction d'écoute, comme s'il était une extension du Self, faisant quasiment partie de celui-ci. Cela se retrouve également dans sa manière de me parler en enchaînant les références aux films qu'il regarde, comme si je pouvais suivre directement sa pensée. Cependant, le fait de constater que mon écoute n'est pas si parfaite a induit la sensation d'une fragilité du lien avec moi.

Si nous prenons comme référence le schéma de contenance de G. Haag, qui permet de se constituer une enveloppe par les rebonds de la communication sur l'environnement, il est probable que la fragilité du lien entre Arthur et moi le met face à un dilemme. Il est en colère parce que j'ai refusé de parler avec lui (ce qui est tout de même ma fonction), mais s'il l'exprime il risque de briser cette relation et de ce fait de rompre avec un objet sur lequel il y a du rebond et qui participe à la construction de son enveloppe psychique.

Il opte alors inconsciemment pour le démantèlement sensoriel qui porte sur cette phrase « On peut se regarder ». Cette phrase, suite de représentations-mots qui véhiculent un sens est alors utilisée comme représentations-choses qui rappellent ce moment d'incompréhension et de colère. Mais, pour éviter

que cette colère ne s'exprime contre moi, Arthur démantèle le contenu sensoriel de cette phrase pour la délier des représentations et des affects à laquelle elle s'est liée lors du repas de Noël.

J'ajouterais que le moment du repas de Noël a entraîné une mise en représentation de la phrase « On peut se regarder » d'une manière forcée. Elle est alors restée sous forme d'impression sensorielle dans le psychisme d'Arthur, selon R. Roussillon une trace mnésique sensitivo-perceptivo-motrice, et aurait pu rester ainsi, rigidement liée à l'expérience du moment pour essayer de la contenir. Cette tranche de thérapie a d'ailleurs rendu possible la remise en mouvement d'autres blocs de représentations-choses rigidement liés, comme celui de l'éducatrice qui lui demande de manger sa tarte, de ne pas s'affaler, et qui l'a fait en le regardant dans les yeux. Ces souvenirs précis sont évoqués par Arthur en citant les phrases dites par l'éducatrice. Elles ont connu le sort qu'aurait pu connaître « On peut se regarder ». Elles sont rigidement liées, citées sans changer ne serait-ce que l'intonation, et renvoient à un vécu sensoriel qui lui-même renvoie à l'affect généré par le regard direct qui a déstabilisé Arthur. L'expérience a été psychisée en construisant des représentations-choses rigidement liées qui contiennent des éléments sensoriels quasiment bruts. Elles visent à contenir le ressenti corporel d'affalement et l'affect lié à cet épisode où Arthur a vécu la demande de l'éducatrice comme une contrainte.

Le travail fait au cours de ces entretiens indique que, dans le transfert, trois types d'éléments sont réactivés :

- Il y a tout d'abord la fragilité de la relation entre Arthur et moi, qui renvoie aux boucles de relation du schéma de contenance n'ayant pas trouvé d'objet pour faire rebond. La fragilité de la relation est ce qui est directement mis en jeu par mon incapacité à discuter au moment du repas des fêtes de fin d'année.

  Cette fragilité se manifeste par l'utilisation stéréotypée de la phrase « On peut se regarder » qui a une double visée : compenser la fragilité de l'enveloppe en recourant au sensoriel et éviter l'expression d'agressivité qui risque d'entraîner une rupture définitive de la relation en désinvestissant celle-ci.

- Une fois que la stéréotypie peut être dépassée dans le cadre de la relation transférentielle, s'entame un travail de remise en mouvement des traces mnésiques sensori-perceptivo-motrice qui peuvent alors être élaborées et/ou réélaborées afin de construire une meilleure distinction au sein du Moi entre Self et objets. Dans cette perspective, la mise en mots des émotions est déterminante et semble d'autant mieux fonctionner qu'elle s'appuie sur les acquis éducatifs d'un atelier auquel Arthur a participé dans le cadre de sa prise en charge institutionnelle. Cet

atelier, animé par l'éducatrice référente d'Arthur, propose aux jeunes patients de travailler sur les émotions et leur mise en mots.

- Un dernier élément suscite chez moi une interrogation. L'accrochage à la phrase : « On peut se regarder ». Les circonstances font qu'elle semble retenue car elle est arrivée au moment où ont émergé des affects fort à mon endroit. Cependant la phrase en elle-même comporte la promesse d'une relation qui persiste par le regard, et son sens joue un rôle déterminant dans le travail d'intégration du flux sensoriel visuel dans le fonctionnement psychique chez Arthur. Le fonctionnement autistique de l'écholalie qui s'est joué sur cette phrase a permis de faire émerger certaines fragilités dans la construction de la relation qui, une fois dépassées, ont rendu possible au sens de la phrase de jouer son rôle rassurant concernant le lien relationnel entre Arthur et moi.

  Le recours à cette phrase traduit une forme de paradoxe car d'un côté elle aurait pu devenir une écholalie limitant la part de relation qui s'y joue, alors que la phrase en elle-même souligne cette relation. Si on considère ce paradoxe d'une manière similaire à ce que P. Réfabert (2001) propose pour le système freudien pulsion de vie-pulsion de mort, cette écholalie, qui marque un repli sur soi, contient en elle les germes relationnels qui permettent d'en sortir. Si on extrapole cela, on pourrait considérer que ce symptôme contient la promesse de sa solution dans sa propre construction. Modifier cette construction, en la poursuivant, permet alors de dépasser le symptôme et ouvre sur un travail psychique autour de la relation et de ses ratés.

Au final, cette tranche de thérapie rend compte d'un mouvement qui, on ne peut que le supposer, aurait pu aboutir à la constitution d'une nouvelle écholalie. Cependant, la possibilité qu'elle soit reprise dans le cadre transférentiel du suivi psychologique hebdomadaire d'Arthur a permis de la réinscrire dans la relation et lui a permis de se l'approprier.

Parallèlement, la remise en jeu d'autres écholalies laisse penser que ces séances ont profité à Arthur, qui a alors appréhendé une partie de son fonctionnement psychique. Cela a alors fait émerger des écholalies similaires, comme s'il proposait qu'on fasse un travail similaire sur celles-ci. Ce travail a pu se faire à partir d'un élément survenu en dehors des entretiens, lors d'un moment de vie institutionnelle qu'Arthur a ramené en séance pour qu'il puisse s'élaborer.

Ce cas souligne comment la sensorialité trouve sa place dans le cours des entretiens individuels qui peuvent être proposés à ces jeunes patients. Nous allons maintenant aborder cette question au travers de la médiation par l'activité physique au sein d'un atelier balade.

I-3) Une médiation psychique du sensoriel par la balade

Au sein des institutions l'activité de balade est rarement considérée comme une médiation au sens noble du terme. C'est le plus souvent une activité bouche-trou, qui ne trouve pas forcément sa place au sein d'un planning et qui peut être utilisée ponctuellement comme activité occupationnelle pour éviter un trop long moment d'attente.

Pourtant, l'activité de la balade n'est pas neutre. Le simple fait qu'elle soit utilisée comme activité apaisante montre qu'elle a un effet pour les patients.

Au sein du centre où a eu lieu cette observation, cette activité a été élaborée comme un atelier à part entière par les professionnels en charge de celle-ci. Eva, psychomotricienne, et Lucas, professeur d'Éducation physique et sportive, ont décidé de l'inscrire dans l'emploi du temps et d'y emmener un groupe fixe. L'activité de marche est au centre de l'atelier, qui consiste en des balades dans les forêts des alentours de Paris.

J'ai suivi ce groupe de novembre 2009 à mai 2010. Environ une fois tous les deux mois, je suis allé me balader avec eux en forêt, muni d'un calepin pour noter ce qui se passait, et mon ressenti en tant qu'observateur. J'ai pu ainsi assister à 5 séances de ce groupe.

Après une première séance qui m'a permis de me rendre compte de la faisabilité de mon entreprise, j'ai pris des notes extensives sur les 4 autres séances qui ont servi de base clinique pour cette partie de ma recherche. Je suis ainsi allé me balader en décembre 2009, puis en janvier, mars et mai 2010 avec le même groupe de patients et leurs deux encadrants.

J'ai ensuite opéré la transcription de mes notes, qui se trouvent en annexes. Ces quatre séances, d'environ 1h30 à 2h chacune, représentent le matériel clinique sur lequel je vais m'appuyer pour tenter de fournir une analyse du déroulement de cet atelier à médiation par la balade. Le but de cette analyse est de chercher ce qui, dans la mise en place d'un atelier aussi simple, permet d'obtenir un gain thérapeutique avec des patients ayant des troubles autistiques ou apparentés.

I-3-a) L'atelier balade : un atelier groupal

J'ai procédé à une première observation du groupe balade, avant les séances transcrites et utilisées ici. C'était un jour où Eva était absente et avait été remplacée par une autre éducatrice du centre. Au cours de la séance, Lucas m'a plusieurs fois précisé que l'atelier ne se déroulait pas exactement comme d'habitude car la « dynamique éducative » n'était pas la même.

Au travers de l'insistance de Lucas j'ai alors réalisé que mon observation ne portait pas sur une activité, mais bien sur un groupe qui, au sein d'un atelier qui utilise la balade comme médiation, développe un vécu commun.

Il est d'emblée important de noter le caractère apparemment paradoxal de cette constatation. Alors que nous avons affaire à un public présentant des troubles autistiques ou apparentés, dont les difficultés sociales sont souvent considérées comme centrales, l'atelier balade semble donc reposer sur la construction d'un groupe stable en capacité de permettre ce type d'échanges.

Partant de cette idée, il m'a alors semblé nécessaire de faire porter ce travail de recherche sur les moments de régularité de ce groupe. C'est-à-dire quand il est au complet aussi bien du côté des patients que du côté des encadrants. C'est pour cela que j'ai écarté cette première observation et que je me suis par la suite centré sur des séances où Eva et Lucas sont présents, ainsi que les cinq jeunes patients membres de ce groupe.

Notons que ce souci de la régularité du groupe se retrouve chez les encadrants au cours de l'atelier lui-même. Cela se retrouve dans les séances 2 et 4, quand les encadrants doivent déposer des jeunes patients dans une annexe du centre, avant de partir en balade.

> *Lucas dit qu'on doit passer à l'antenne du centre pour chercher Sam. Sébastien demande à être assis à côté de Claudine, Eva le laisse faire en lui précisant que ça n'est pas toujours facile avec Claudine.*
>
> *Séance 2*

> *Puis le groupe avance pour sortir de la rue où se trouve le centre et Lucas explique à Sébastien qu'il vient avec eux pour qu'ils le déposent à l'antenne du centre et non pour qu'il vienne en balade.*
>
> *Séance 4*

Ces explications permettent à la fois d'expliquer la présence de jeunes n'appartenant pas habituellement au groupe, mais également aux membres de l'atelier de se rendre compte qu'ils font partie d'un groupe distinct. À la séance 3, nous pouvons aussi voir qu'Eva s'inquiète de savoir où est Sam.

> *Laurent continue à exprimer sa joie par des bruits. Eva monte à l'avant et dit : « Il faut qu'on aille chercher Sam. »*
>
> *Séance 3*

Cependant tous ces exemples prennent leur origine chez les encadrants, par conséquent ils n'indiquent pas forcément une attention de la part des patients vis-à-vis des autres membres du groupe.

Lors de la séance 1 nous avons un premier indice de cette recherche du groupe par Sam. Il tourne en faisant des stéréotypies bruyantes alors qu'Eva s'est absentée pour chercher Tom, resté au centre. Quand Lucas l'arrête pour lui demander pourquoi il fait autant de bruits, Sam répond « Eva ». Lucas lui demande alors qui est présent. Sam lui donne le nom de tous les membres du groupe y compris ceux d'Eva et de Tom. Cependant leur absence continue de l'inquiéter. De la même manière nous pouvons voir des manifestations infra-verbales sous la forme de stéréotypies chez les autres patients qui marquent un ressenti similaire. Claudine s'associe à Sam en tapant dans ses mains et en poussant des petits cris, et Gérard déchire une feuille qu'il a cueillie sur un arbre. Ces éléments permettent l'expression d'une excitation chez Claudine et Sam, qui s'exprime de manière sonore. Chez Gérard il semble que cette excitation entraîne un ressenti de morcellement, comme il le montre avec la feuille qu'il déchire.

Un autre indice qui va dans le sens de l'investissement du groupe par les patients qui le forment, c'est le simple fait que le groupe marche ensemble et ne se disperse pas. Chacun de ses membres accepte également de monter dans le véhicule pour se rendre sur les lieux de la balade. Ainsi, le cadre proposé par les encadrants parait être accepté par chacun des membres du groupe. Dès lors, se développe un processus groupal, semblable à ce qui se passe dans d'autres groupes, que nous allons pouvoir aborder du point de vue psychanalytique.

Un groupe de patients hétérogène

Le groupe balade est donc formé de deux encadrants et de cinq jeunes patients.

Eva et Lucas sont respectivement psychomotricienne et professeur d'EPS. Dans leur vision de l'atelier balade la composante physique intervient comme un moyen de proposer une activité sportive douce, qui peut convenir à tous les patients.

Mais cela ne s'arrête pas là. Lucas expose régulièrement l'idée que l'activité automatique de la marche libère l'esprit, que l'on peut alors investir ailleurs, laissant la place à des échanges dans le groupe, soutenus par l'activité de marche. Comme nous le verrons, la plus grande partie des patients est non-parlante (3 personnes sur les 5 patients). Prenant cela en compte, il peut sembler aberrant de parler de discussion dans ce groupe. Pourtant, si on considère que les échanges ne passent pas uniquement par la parole, nous pourrons envisager que dans ce groupe la plus grande partie d'entre eux trouveront d'autres manières de s'exprimer. C'est ainsi que cet atelier a reçu de la part d'autres membres de l'équipe le sympathique sobriquet de « baladothérapie ».

Je vais proposer une rapide description de chacun des membres de ce groupe afin que nous puissions mieux cerner dans quel type de problématique chacun s'inscrit et quels types de problèmes ils rencontrent.

Parmi ces patients, un est non-parlant et n'émet pas le moindre son, je l'appellerai Gérard, deux autres, Laurent et Claudine, sont non-parlants mais peuvent émettre des vocalises. Le quatrième, Sam, parle peu et utilise un vocabulaire limité, préférant utiliser des mots isolés plutôt que des phrases. Le dernier, Tom, parle bien, c'est-à-dire qu'il construit des phrases et peut soutenir une conversation, bien qu'à certains moments il ait du mal à trouver les mots qui lui permettent d'exprimer ce qu'il ressent.

Laurent, Claudine, Gérard et Sam relèvent tous les quatre d'un diagnostic d'autisme alors que Tom relève d'un diagnostic de trouble envahissant du développement prenant la forme d'un autisme atypique.

I-3-b) Déroulement de l'observation

Prenant en compte cette perspective groupale, j'ai alors envisagé l'observation comme devant être impérativement faite de l'intérieur du groupe. Cette approche phénoménologique m'a semblé inévitable afin de ne pas désorganiser les processus groupaux à l'œuvre dans cet atelier. J'ai donc proposé aux encadrants de les accompagner en précisant que je ne participerais pas à l'encadrement de l'atelier. Cela a été accepté par Lucas et Eva.

Lors de la première observation il a été expliqué aux jeunes patients du groupe la raison de ma présence. Je suis donc allé me balader avec ce groupe, calepin à la main, silencieux et notant ce que j'observais. Comme nous le verrons un peu plus tard, cette attitude a eu des conséquences sur l'organisation du groupe.

J'ai préféré avoir recours à une prise de notes plutôt qu'à un enregistrement audio ou vidéo pour plusieurs raisons. Tout d'abord la soi-disant objectivité de l'enregistrement me paraissait particulièrement battue en brèche dans le cadre de cet atelier. Pour la vidéo, afin d'avoir une vision globale, il aurait fallu se placer soit à l'avant du groupe, ce qui aurait perturbé les décisions sur le chemin à prendre, soit à l'arrière, ce qui m'aurait de fait mis à distance du groupe. Pour un enregistrement audio il aurait fallu rester au centre du groupe afin de capter toutes les voix. Outre le fait que dans un groupe formé principalement de patients non-parlants l'enregistrement audio aurait tendance à ne faire retenir que ce qui passe par le verbal, celui-ci aurait été compromis dans les mouvements de séparation en sous-groupes naturellement présents dans cet atelier.

Il m'a donc semblé que le recours aux notes écrites, prises sur le moment, était certainement ce qu'il y avait de moins perturbateur pour le groupe. Cela lui permettait de rester dans une configuration similaire à ce qu'il vivait habituellement, si ce n'est ce nouveau membre à intégrer.

Bien entendu, ma décision fait que je ne pouvais percevoir qu'un certain nombre d'éléments qui se déroulaient à proximité de moi. Une sélection a eu lieu de fait, par l'organisation ma perception. Le mode d'observation que j'ai choisi est imparfait, dans le sens où je ne peux percevoir tout ce qui se passe autour de moi, et ne peux prendre en notes tout ce que je perçois. Néanmoins, comme nous l'avons vu, aucun des autres modes d'enregistrement envisagés n'aurait permis une capture parfaite de ce qui se déroule.

De plus il est pertinent de remarquer les processus naturels de sélection de l'information s'opérant dans les deux temps que je viens de décrire :

- Il y a tout d'abord le hiatus entre ce qui se passe autour de moi et ce que j'en perçois. Premier niveau de sélection de l'information qui se fait à un niveau inconscient profond, avec les phénomènes d'hallucination négative naturellement présents dans tout fonctionnement psychique. Ceux-ci représentent certes une déperdition au niveau de l'information collectée, mais, en accord avec les travaux d'A. Green (1993), ils viennent participer au travail de liaison propre à la mentalisation d'une expérience. Cela représente ainsi un premier temps où l'observation se fait au travers du prisme personnel de l'observateur.
- Le second moment est celui de la prise en notes. Dans ce que j'observe, je procède à une sélection qui est davantage consciente (bien que pas uniquement) au travers des informations qui se présentent à moi. Comme je l'ai ressenti, cette sélection a tendance à « lisser » l'observation par la recherche d'une logique de sens dans l'immédiat de l'expérience. J'ai ainsi pu me rendre compte que le fait de noter des éléments qui paraissent anodins et sans logique demande un effort (cognitif) particulier (par exemple les vocalises répétitives de certains patients ou les mouvements spécifiques et fréquemment répétés, comme ceux de Gérard qui déchire les feuilles).

De par cette tendance à noter même ce qui ne m'apparaissait pas significatif sur le moment, j'en arrive donc à proposer des observations détaillées dont le corollaire est la difficulté à les lire telles que. Le luxe de détails présents au sein des transcriptions leur donne une lourdeur d'un style aux allures d'énumération d'actions.

Partant de ce matériel, le travail déjà entamé ici et qui va se poursuivre dans cette sous-partie de chapitre s'appuie sur ce que les liens par enchaînement nous ouvrent de la compréhension du déroulement des processus groupaux à l'œuvre dans l'atelier balade.

I-3-c) Description du dispositif et analyse du cadre aménagé

L'atelier balade présente l'avantage de reposer sur un dispositif simple. Il nécessite simplement un endroit où se balader et un moyen de transport pour s'y rendre.

Les encadrants ont néanmoins décidé d'instaurer d'autres règles que celles imposées par les pures nécessités matérielles. Ils ont fixé un créneau horaire, où le véhicule leur est réservé, pour pouvoir centrer l'atelier sur les balades en forêt. Ils ont aussi opté pour un groupe fixe, formé des cinq mêmes patients (Sam, Claudine, Tom, Gérard et Laurent). De plus, même s'il n'est pas certain que cette règle soit aussi explicite que celles déjà mentionnées, l'atelier n'a pas lieu s'il n'y a pas au moins un des deux encadrants. Durant les mois d'observation, j'ai pu constater qu'en cas d'absence de l'un d'eux, le remplaçant choisis est du même sexe que l'encadrant absent.

Ce dispositif repose donc sur un certain nombre de règles simples. Elles forment un cadre pour cette activité, défini par ces choix qui vont en organiser le déroulement.

Le groupe comme un tout

L'investissement de l'activité par les membres du groupe est rapidement identifiable. Au cours des observations nous pouvons trouver un certain nombre d'indices de cet investissement, y compris chez les patients ne pouvant pas l'exprimer par la parole :

> On arrive au minibus. Eva explique qu'elle a remarqué que lors d'une promenade du matin proposée *à Claudine pour lui permettre d'être plus calme le reste de la journée, elle s'est arrêtée devant le minibus comme si elle reconnaissait que l'activité balade allait avoir lieu.*
>
> *Séance 4*

L'interprétation proposée par Eva mérite d'être soulignée, car elle indique que Claudine, le jour de la balade, reconnaît le minibus comme faisant partie du dispositif. Nous pouvons alors supposer que le moment présent la renvoie aux souvenirs qu'elle a de l'activité balade et que par association des représentations-choses, elle s'arrête devant le minibus. Il faut bien sûr penser à la possible surdétermination de l'interprétation d'Eva : peut-être que Claudine s'arrête tous les matins devant le

minibus lors de sa séance de marche, mais qu'elle ne l'a interprété ainsi que parce que c'était le matin de l'atelier. Cela indique néanmoins une anticipation de l'activité.

Mais il est également important de considérer les signes plus discrets de cet investissement. Nous pouvons déjà le retrouver chez les encadrants. Il est manifestement très important pour eux de partir avec le groupe au complet. Ainsi au début de la séance 1, Eva retourne proposer à Tom, après qu'ils aient d'abord décidé d'accéder à sa demande d'être dispensé, de venir en balade.

> *Les accompagnateurs se posent la question de laisser Tom au centre. Eva a peur que ça ne soit difficile à gérer pour les éducateurs restants et retourne dans le centre pour voir si Tom veut venir. Lucas soupire alors qu'elle s'éloigne et elle lui dit qu'elle a entendu.*

Lucas réagit en soupirant, car ils sont en retard. Cela souligne d'ailleurs qu'avoir le groupe complet est plus important que le respect du créneau horaire fixé pour l'atelier. Notons au passage le fantasme groupal qui se sent plus à même de contenir Tom que l'institution.

Nous trouvons d'autres moments où l'importance d'avoir le groupe complet est soulignée par les encadrants :

> *Lucas dit qu'on doit passer à l'antenne du centre pour chercher Sam.*
>
> *Séance 2*

> *Eva monte à l'avant et dit : « Il faut qu'on aille chercher Sam. »*
>
> *Séance 3*

Et nous pouvons aussi trouver dans la séance 4 un moment où cela s'exprime d'une manière moins consciente :

> *Eva me voit une fois qu'elle a fini de placer tous les jeunes et dit que je suis transparent. Elle m'indique une place et dit « Mets la ceinture ! » en imitant Sam.*

Cette imitation leur fait alors penser qu'il faut encore aller chercher Sam à l'antenne du centre, permet de se rappeler celui-ci, de marquer sa présence alors qu'il n'est pas encore là.

Mais nous pouvons aussi constater que le groupe est clairement délimité par les encadrants. Comme nous l'avons déjà vu, il est fréquent que l'équipe institutionnelle profite du passage du groupe balade par l'antenne du centre pour leur demander d'y déposer des patients, « au passage ». Dans l'extrait de la séance 4 que nous avons déjà cité, Lucas précise à Sébastien qu'il va juste être déposé à l'antenne.

Comme Sébastien a fait partie du groupe balade, la précision a pour but de clarifier la situation pour lui, mais elle souligne aussi aux patients qui font partie de ce groupe que ce dernier est délimité. De cette manière, Lucas vient affirmer que l'appartenance au groupe balade est déterminée et ainsi que celui qui vient à l'activité a été choisi.

Derrière cet énoncé simple, on entend une gratification narcissique pour qui participe à l'activité. Les membres du groupe ne sont pas échangeables avec des personnes extérieures, les places sont fixes, ce qui représente un soutien à l'identité des personnes qui forment le groupe. Cela permet également de souligner une différence entre ceux qui appartiennent au groupe et ceux qui n'y appartiennent pas, instaurant de cette manière un intérieur groupal grâce à la limite posée.

Nous pouvons retrouver cette conscience de groupe à différents moments de la balade quand, comme dans l'exemple suivant tiré de la séance 4, les membres du groupe, divisé en sous-groupes, s'attendent.

> *Tom s'arrête pour taper dans une racine avec son pied. Lucas s'arrête et lui dit qu'il ne pourra pas l'avoir car les racines sont profondément enfoncées sous terre, et ajoute que ça permet à l'arbre de boire. Le groupe se divise en deux, Lucas, Tom et Gérard étant arrêtés et Eva avançant avec les autres jeunes. Le groupe d'Eva ralentit pour attendre les autres. Sam continue à avancer en sifflant entre ses dents et Eva lui demande d'attendre. Sam revient vers eux.*

Cette attente s'exprime différemment en fonctions des membres du groupe. Tout d'abord, Gérard et moi nous arrêtons au niveau de la racine que Tom tape. Puis la seconde partie du groupe s'arrête d'elle-même, sans intervention particulière d'un des encadrants. Enfin, Eva appelle Sam, qui n'avait pas remarqué que le reste du groupe s'était arrêté. Celui-ci rejoint le reste des membres du groupe sans même que ce ne soit explicitement demandé par Eva.

Nous trouvons ici une expression de l'investissement du groupe par chacun des membres, l'arrêt est naturel pour Gérard, Claudine et Laurent. Sam revient quand Eva lui demande d'attendre, ils n'obéissent pas à une consigne éducative dans le cas présent. Nous pouvons alors supposer l'attente de Lucas et de Tom par la plupart des patients comme une expression non-verbale de cet investissement du groupe. Sam le montre également en revenant près des autres afin de reformer un groupe plus compact.

L'importance de l'unité temporelle de l'atelier

L'atelier balade occupe un créneau horaire précis que les encadrants respectent, il a lieu le jeudi entre 10 h 15 et 12 h 30. Cet élément est implicite quand le groupe arrive à partir en temps et en heure.

Cependant, dans la séance 1 nous pouvons voir que les horaires n'ont pas été respectés pour deux raisons. La première, c'est que le moment du départ est retardé par l'absence de Tom. Lucas se plaint du temps que cela prend. Un peu plus tard dans la discussion ressort une autre raison de ce retard :

> *Nous avançons vers le minibus. Lucas précise qu'il ne se souvenait pas que les clés et les papiers du minibus étaient au centre. Il pensait qu'un autre éducateur les avait pris et donc attendait que celui-ci revienne. Eva répond qu'elle savait mais qu'elle ne lui avait pas dit, pensant qu'il les avait vus, d'où le retard.*

Le risque d'un retard est l'annulation du groupe balade faute de temps. Une des observations a ainsi été annulée à cause d'une accumulation de retards. Les encadrants soulignent que la plage horaire doit être respectée, parce que le temps de balade doit rester plus long que le temps de déplacement. Comme nous le verrons plus tard (cf. partie I-3-5) le processus groupal semble avoir été particulièrement en péril lors de la séance 1. Lors de cette séance, a eu lieu la seule manifestation de violence que j'ai pu observer, Gérard frappant Claudine. Les encadrants ont d'ailleurs souligné, hors séance, que ce genre de geste est rare au sein de l'atelier. Il est probable que ce retard ait également joué un rôle dans la tension présente le jour de cette balade.

Notons que dans le cas de cette séance, l'annulation de la balade est vécue comme une menace importante par le groupe. Il semble donc que l'activité physique de la marche vient jouer un rôle central dans les processus groupaux à l'œuvre pendant l'atelier. Je nous propose donc de nous arrêter pour réfléchir sur la manière dont la marche, c'est-à-dire l'activité physique en elle-même, joue un rôle central dans la dynamique de groupe, via un pan de cadre qu'elle permet d'instaurer.

La place de l'activité physique de la balade dans la dynamique de groupe

Comme nous avons déjà pu le noter, le cadre met l'activité physique au centre de l'atelier. Se balader n’est pas la raison d'être de celui-ci, mais plutôt, comme le précise Lucas, « se balader ensemble ». L'idée d’une activité socialisante est d'emblée présente.

Au travers de l'observation, nous ne pouvons appréhender directement la manière dont l'activité physique intervient dans cet atelier. En revanche, nous pouvons en approcher l’importance à partir des moments où il y a un arrêt dans la balade.

Une séquence de la séance 2 est particulièrement évocatrice de ce point de vue :

> *Un peu plus loin, il y a le petit chalet de l'association qui s'occupe du parcours d'accrobranche. Lucas s'arrête devant pour prendre les coordonnées et Eva le regarde faire. Pendant ce temps le groupe se*

disperse, Laurent et Claudine restant à l'arrière et Tom partant devant. Il prend un bâton qu'il utilise comme un râteau sur les feuilles.
Au moment de repartir, Eva va chercher Laurent et Claudine alors que Lucas essaye de convaincre Tom de jeter son bâton avant de continuer. Le groupe se rassemble alors, et Sam dit : « Carrefour Market. » Claudine recommence à taper dans ses mains et pousser des petits cris. Lucas lui propose de venir à côté de lui.
Le groupe se rassemble. Lucas demande : « Ça va aller mon Gégé » et comme Sam fait du bruit, il lui demande de rester proche d'Eva. Elle lui propose de lui donner le bras, mais il ne le fait pas et continue à faire du bruit.

Dans cet extrait, nous pouvons remarquer que les encadrants sont occupés à prendre les coordonnées de l'association d'accrobranche. Le groupe ne marche plus et il n'y a pas d'activité physique commune pour regrouper les différents membres. Le groupe se disperse alors. Notons au passage la mise en scène de Tom, qui figure un regroupement de feuilles avec un râteau.

Après cet arrêt les encadrants doivent « re-grouper » les différents patients, ce qui entraîne une certaine excitation, que nous retrouvons en particulier chez Claudine. Une fois le groupe rassemblé, Lucas s'inquiète de certains membres du groupe, en particulier Sam et Gérard. Un lien d'identification est réaffirmé par l'utilisation du « mon ».

À ce moment, nous pouvons envisager que la contenance groupale est mise à mal par l'arrêt de la balade. Les différents membres se dispersent et la difficulté à se remettre en groupe souligne combien cet arrêt a été difficilement vécu.

Nous pouvons voir une difficulté similaire lors de la première séance, à l'arrivée sur le lieu de balade. Juste après que Gérard ait donné un coup à Claudine, le groupe a aussi du mal à se regrouper :

Tout le monde descend du véhicule. Laurent reste en arrière. Le groupe a du mal à se rassembler. Je suis proche de Laurent, Tom s'approche de moi et me demande si je viens bien en balade avec eux. Puis il prend Laurent par le bras et dit à Lucas qu'il le tient. Sam est excité, fait beaucoup de bruit et part droit devant. Gérard reste à l'arrière avec Eva. Sam se calme sur la demande de Lucas.
Lucas, Tom et Gérard sont devant. Eva, Claudine, Sam et moi sommes à l'arrière et Laurent marche au milieu du groupe. Sam se retourne pour regarder si je suis bien là puis avance tranquillement.

Suite au passage à l'acte de Gérard le groupe est dispersé. Il faut que le groupe, par l'intermédiaire de ses membres les plus aptes à le faire, retrouve sa contenance en procédant au regroupement. Dans cet exemple le groupe finit par s'organiser autour des deux encadrants, mais Tom participe aussi au travail de regroupement en me demandant si je viens en balade et en allant chercher Laurent. Alors que nous commençons à avancer, Sam se retourne pour vérifier ma présence (je suis alors nouveau dans le groupe, ce n'est que la deuxième fois que je viens en balade avec eux). Cela apparaît comme l'expression d'une inquiétude autour de la complétude du groupe.

Le groupe a donc des mécanismes qui lui permettent de retrouver de la contenance, y compris dans des moments de grande tension comme c'est le cas à ce moment-là. Dans le cas présent, il essaye de

se remettre en marche, dans les deux sens du terme. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que marcher en groupe permet au groupe de déployer ses processus psychiques.

Cette hypothèse trouve une première confirmation dans le fait que l'atelier balade perdure. Il est installé, se répète et les membres du groupe y viennent sans réticence apparente. Sur ce dernier point, il faut souligner que cela a été observé en gardant à l'esprit que les processus institutionnels peuvent parfois contraindre des patients à s'enkyster dans des fonctionnements qui les desservent. La pérennité de l'atelier laisse donc supposer une cohérence groupale suffisamment bonne pour que les membres du groupe continuent à participer à l'activité. Cela peut aussi se formuler de la manière suivante : l'atelier balade rend possible d'être bien en groupe.

Une autre forme de confirmation peut se trouver dans la manière fluide dont s'organise le groupe lors de la marche. Le groupe n'avance pas toujours d'un bloc, il se scinde souvent en deux sous-groupes centrés sur chacun des encadrants, et parfois même en trois sous-groupes avec un ou deux patients qui avancent indépendamment des encadrants. Dans la séance 2, il y a ce moment où le groupe doit traverser la route :

> *Lucas prend le bras de Sam en lui disant qu'il fait trop de bruit et dit à Eva de prendre celui de Laurent parce qu'ils vont traverser la route. Elle lui répond de faire attention à Gérard. Le groupe traverse la route séparé en deux petits groupes, l'un autour de Lucas, l'autre autour d'Eva.*

Le groupe se replie sur les deux encadrants, qui assurent alors deux groupes rapprochés dont la configuration souligne la forte contenance qu'ils offrent aux patients, ce qui permet de limiter le ressenti de danger face à la situation.

Nous pouvons alors supposer que la contenance groupale est assez souple pour persister dans les moments où le groupe se subdivise. La confiance dans la contenance groupale, relayée par l'activité de marche, est assez forte pour s'adapter aux changements de configuration du groupe. La marche partagée soutient la contenance.

Heureusement pour le groupe, tout arrêt ne signifie pas un démantèlement groupal. Nous pouvons trouver des exemples d'arrêt comme lors de la séance 1 :

> *Tom s'arrête à côté d'un homme qui pêche et discute avec lui. Il lui demande si ça mord. Le reste du groupe se rassemble à cet endroit et repart.*

Ici le groupe peut se rassembler autour d'un élément commun : la discussion de Tom avec le pêcheur.

Aussi, dans la séance 2 :

Au milieu du bois il y a une petite cabane faite de branches que Tom remarque. Il se dirige vers celle-ci et Lucas lui dit : « Fais-toi plaisir ! » Tom s'en approche et commence à tirer sur une des branches et Eva précise qu'il ne doit pas la défaire. Lucas s'approche et propose à Tom de rentrer dedans et celui-ci le fait. Lucas le rejoint dedans en disant : « Alors, c'est comment chez toi ? » Voyant des canettes Eva dit : « D'autres sont déjà passés prendre l'apéro. » Le reste du groupe a rejoint Lucas et Eva sur le petit monticule de terre qui mène à la cabane sauf Gérard qui reste plus loin, à l'endroit où les chemins se croisent. Il tourne en attendant, sans que personne ne le remarque. […] Le groupe se remet à avancer, réparti dans la longueur, mais reste néanmoins compact.

Lucas et Eva s'arrêtent pour que Tom puisse prendre un peu de temps pour inspecter la cabane. Le reste du groupe se rapproche, sauf Gérard qui reste à l'arrière. Dans cet extrait, les encadrants n'ont pas besoin de faire un travail de remise en groupe après l'arrêt. La différence notable est que dans le cas présent le groupe s'est arrêté pour regarder plusieurs de ses membres interagir avec l'environnement. Contrairement à ce qui s'est passé juste avant, lors de l'arrêt pour l'accrobranche, un lien est conservé au sein du groupe.

Nous pouvons trouver une scène similaire dans la séance 3. Lucas explique et le groupe s'installe autour de lui pour l'écouter :

Lucas va prendre Claudine par la main, Tom jette un caillou dans le lac. Eva lui dit : « Tom ! » Lucas revient le chercher. Le groupe avance et se regroupe un peu plus loin devant une fontaine car Lucas explique à Tom pourquoi il y a un arc-en-ciel. Pendant l'explication, Eva demande à Sam s'il écoute. Le groupe repart.

La contenance du groupe repose, lors des arrêts, sur la possibilité concrète de maintenir un lien par une activité partagée : discussion, explication, interaction d'une partie du groupe avec l'environnement dont les autres sont témoins. Lorsque ces éléments viennent à manquer, le groupe a tendance à se disperser, ce qui souligne la difficulté pour ce type de patients de construire une contenance intériorisée prenant le relais de la contenance groupale.

Le groupe est donc un lieu contenant sur lequel peuvent s'étayer les contenances individuelles des membres. Certains de ses membres (les encadrants et Tom dans les exemples dégagés) peuvent assurer le maintien de cette contenance pour le reste du groupe.

Nous avons identifié certaines de ces activités partagées, parmi les plus évidentes. Mais finalement, la plus courante est aussi la moins visible. C'est en effet la balade elle-même qui assure ce ressenti groupal de base, cette contenance du groupe qui permet à ses membres de se sentir éléments d'un tout.

L'activité physique assure cette fonction de lien entre les membres du groupe et cela se retrouve dans le fait que le groupe avance ensemble. Comme nous l'avons vu, quand une partie du groupe s'arrête, les autres membres ont tendance à faire de même. Cela est tellement naturel d'ailleurs, qu'au moment

de la prise de notes, noter tous les moments d'arrêt me demandait un effort de pensée. Il en est de même lorsque tous les membres marchent, ils marchent dans une direction clairement identifiée, ils avancent dans le même sens. Dans ce cas la contenance du groupe se joue à un niveau archaïque. D'ailleurs ce n'est que dans les moments de désorganisation du groupe, quand cette contenance se retrouve clairement en péril, que certains membres doivent intervenir oralement pour que le groupe retrouve sa contenance. La majeure partie du temps, la contenance n'est pas mentionnée, l'activité physique rappelant son existence à un niveau infra-verbal et inconscient. Et c'est d'ailleurs le fait que cela soit inconscient qui libère l'appareil psychique groupal (R. Kaës, 1976) pour que d'autres processus psychiques puissent s'y dérouler.

Au niveau théorique, je propose de réfléchir cela en reprenant les points de vue sensori-moteur de A. Bullinger d'un côté et ceux concernant le schéma de contenance proposé par G. Haag de l'autre.

La marche permet de mettre en mouvement le corps dans une activité physique assez douce pour ne pas mettre en péril l'équilibre sensori-moteur, même s'il est fragile. Pour le dire autrement, les entrées sensorielles et la sensibilité profonde se jouent dans un ensemble de mouvements répétitifs et coordonnés. La plate-forme sensori-motrice peut donc s'étayer sur les variations de flux sensoriels pour étayer la perception du ressenti corporel. En plus des propriétés physiques et biologiques du milieu, qui permettent au sujet de situer son corps et de construire une représentation de l'espace autour de celui-ci, A. Bullinger souligne que le milieu humain aide également la régulation sensori-motrice en fournissant au sujet des représentations en adéquation avec son niveau de développement.

Dans le cadre du groupe balade, cette dimension inclut, sans s'y réduire, les processus groupaux que nous venons de mettre en avant. Afin d'approfondir cette perspective, les travaux de G. Haag nous sont particulièrement précieux.

L'atelier balade propose un cadre d'activité où la marche occupe une place centrale. Dans *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, R. Roussillon envisage le cadre comme « un processus de fixation, d'immobilisation, de structuration susceptible de réversibilité ». (R. Roussillon, 1995, p. 62). Le cadre vient permettre que se développent des processus psychiques. Mais pour ce faire, il doit proposer un lieu fixe, défini par certains invariants qui perdurent. Dans une cure analytique, le travail d'analyse peut amener à changer le cadre pour en analyser un élément. Le cadre vient donc étayer le travail psychique qui s'installe en assurant que certaines choses ne changent pas et vient servir de relais aux limites du Moi. Et R. Roussillon précise : « Si le cadre génère, soutient le processus, ce

dernier, à son tour, doit soutenir, étayer la pertinence du cadre. Cadre et processus sont en double appui, en appui mutuel. » (R. Roussillon, 1995, p. 114).

Dans cette perspective nous pouvons envisager le cadre de l'atelier balade comme une fixation d'un certain nombre d'invariants au niveau relationnel qui permettent aux participants d'investir un travail psychique qui se déroule au cours de l'atelier. Ainsi les jeunes gens qui forment le groupe savent qu'ils sont toujours avec les mêmes personnes, qu'ils vont toujours en forêt à une heure donnée et pour une durée fixe et que le but est de partir en forêt pour finir par revenir au véhicule.

Dans le cadre groupal, ces fixations interviennent dans les boucles de relation que nous pouvons situer dans le schéma de relation de G. Haag. Si nous le considérons dans une dimension individuelle, telle que définie initialement, celui-ci précise que la relation est centrale dans le ressenti de la contenance corporelle. Outre les ressentis sensoriels, c'est la manière dont ceux-ci sont utilisés dans la relation qui consolide la construction de la contenance corporelle.

Au niveau groupal, nous pouvons supposer de ce que nous venons de passer en revue dans ce paragraphe que marcher permet d'assurer une identification de chaque membre du groupe à ce but commun. Ce lien est sous-tendu par un fantasme commun qui pourrait se formuler : « Marcher ensemble est agréable et fait du bien. »

Le groupe peut alors interagir en tant qu'entité avec l'environnement, par le biais d'un ou plusieurs de ses membres, à l'image de la scène de la cabane. La marche assure une contenance de base entre les membres du groupe. Cette contenance s'appuie sur des éléments très archaïques, portant entre autres sur les éléments sensoriels partagés, ce partage devenant explicite quand sont émis des commentaires sur l'expérience partagée. Par ses interactions, le groupe génère lui-même des boucles de relation qui vont faire retour ou non. Dans le cas où cela achoppe, la structure groupale permet à ceux capables d'utiliser le langage verbal de mettre des mots sur l’expérience immédiate.

Considérons maintenant le niveau individuel, pour chaque membre du groupe. Nous pouvons supposer à chacun une image du corps préexistante. Dans le cadre de l'atelier balade, ils vont pouvoir expérimenter un certain nombre de relations duelles avec les différents membres du groupe, ce qui correspond à autant de boucles de relation du schéma de contenance de G. Haag. Ces boucles relationnelles vont pouvoir aussi bien fonctionner, comme lors des explications de Lucas, ou quand ce dernier et Tom vont dans la cabane, ou achopper, comme au moment de l'arrêt pour noter les coordonnées de l'accrobranche. Dans cette perspective, il est préférable que les expériences réussies soient plus fréquentes que les expériences faisant vaciller la contenance corporelle. Cela permet qu'il

y ait suffisamment de boucles arrivant à faire retour pour renforcer l'image du corps. Ces relations duelles s'instaurent sur un fond de relation groupale qui représente un appui. Nous pouvons considérer que l'interaction entre deux membres du groupe fait jouer à la fois une relation interindividuelle et une relation groupale. Cela offre un double étayage au travail de figuration et de représentation de ce qui se déroule dans la relation.

Nous allons maintenant voir comment la fixité induite par le cadre permet que se développe un jeu autour des places et des fonctions au sein de ce groupe.

I-3-d) Places occupées et fonctions échangées au sein du groupe balade

La place de leader de l'atelier

L'analyse des places au sein du groupe commence par celle de Lucas et d'Eva. Ils sont les encadrants de ce groupe, assurant ainsi une grande partie des fonctions cadrantes pour les autres membres du groupe, mais ils sont également les instigateurs de l'activité. Ils proposent celle-ci, l'inscrivent dans le cadre institutionnel, réunissent les moyens nécessaires pour que l'activité puisse avoir lieu et décident qui a accès à l'atelier.

Ils occupent la place de leader du groupe (rappelons d'ailleurs que l'atelier n'a pas lieu si au moins l'un des deux encadrants n'est pas présent). Comme le précise R. Kaës (1976, p. 172) la place de leader est un rempart contre l'*archigroupe*. L'archigroupe est une imago qui renvoie à la figure maternelle archaïque et à l'omnipotence de celle-ci. Il renvoie à ce moment d'indifférenciation au sein du groupe, où les objets qui le forment sont confondus et où le désir prend difficilement forme, faute d'une organisation permettant circulation et travail de l'excitation psychique groupale. Le leader, avec sa place déterminée, fait sortir le groupe d'un fonctionnement sans représentation de lui-même et de ce qu'il vit. Quand le leader émerge, un organisateur est présent, et va se mettre en place autour de lui une circulation possible de l'excitation. En référence aux travaux freudiens sur la psychologie des masses (1921), R. Kaës souligne l'identification des membres du groupe à ce leader.

Dans le groupe qui nous intéresse ici, le leader n'est donc pas une personne, mais une place remplie par les deux encadrants. Ceux-ci font d'ailleurs attention à ne pas tomber dans un mélange des genres, en s'appuyant sur un fantasme parental qui d'emblée marque une différence entre eux. Ainsi apparaissent des remarques qui vont dans ce sens, comme au début de la séance 1 quand Lucas dit : « On pousse un peu loin l'analogie papa-maman. » Nous verrons plus tard que la forme de reproche que prend cette phrase se comprend par rapport au travail psychique que le groupe fait par rapport à

l'imago de l'archigroupe. Lucas y fait également implicitement référence quand il dit « On prend nos rôles » au début de la séance 2. L'habitude de trouver un remplaçant de même sexe lorsqu'un des encadrants est absent relève du même mouvement. Grâce à cette analogie ils peuvent tous deux occuper la place de leader, sans risquer d'être amalgamés en une imago unique qui risquerait de solliciter le groupe du côté de l'imago maternelle archaïque.

Notons que cette référence fantasmatique au couple parental est un organisateur et en aucun cas un remplacement des vrais parents par Eva et Lucas. Il reste possible d'évoquer les parents comme nous pouvons le voir dans la séance 2 à propos de Claudine :

> *Eva poursuit la discussion à propos de Claudine en montrant à Lucas une photo de sa chambre que la mère de Claudine lui a envoyée. Lucas remarque qu'il y a des* Papotin*. Il ajoute que ses parents sont très contents qu'elle soit au centre et que son admission s'était faite comme pour tous les autres, alors qu'elle aurait pu bénéficier d'un passe-droit puisque la grand-mère de Claudine est une personne influente dans le réseau du centre.*

Ou dans la séance 1 :

> *Eva et Lucas parlent de la mère de Tom, qui demande aux éducateurs s'ils veulent participer à un marathon contre le cancer.*

Cette possibilité d'évocation assure une distinction entre le fantasme des encadrants, qui s'imaginent dans une posture parentale, et la réalité où cela n'est pas le cas. Cette distinction rend envisageable que les places occupées sont similaires à celles des parents tout en étant différentes et laisse place à l'élaboration d'un fantasme groupal. Les encadrants se représentent comme les parents d'une famille imaginaire formée par les patients du groupe. Cela permet d'élaborer des éléments inhérents au transfert dans ce groupe. La place de dépendance dans laquelle se trouvent les patients par rapport aux encadrants, tant au niveau pragmatique que psychique, peut s'élaborer dans ce fantasme de la famille. L'élaboration vis-à-vis des figures parentales peut alors se faire dans ce moment particulier qu'offre l'atelier, au travers du transfert sur les places de leader.

L'originalité de cet arrangement reposant sur un couple parental auquel les encadrants peuvent explicitement faire référence, est d'offrir aux patients une image des fonctions psychiques des encadrants qui n'est pas collée à une personne. Le jeu des identifications va pouvoir se dérouler en fonction de ce couple, qui propose des identifications sexualisées d'emblée disponibles et la possibilité de mettre en place des problématiques de relations complexes à trois ou plus. Ainsi, nous pouvons voir ce fantasme comme un organisateur du transfert qui va pouvoir se développer par rapport aux encadrants, occupant la place de figures parentales.

Tom casse son bâton et s'en débarrasse. Tom, Lucas et Claudine s'arrêtent pour attendre le reste du groupe. Voyant ce que Tom a fait avec son bâton, Eva souligne l'intérêt de ne pas élever la voix trop vite dans le cadre d'une mesure éducative. Lucas répond que ça permet en effet de varier la réponse. Et Eva ajoute que ça permet aux jeunes de rester plus calmes que si on élève la voix. Lucas précise que c'est comme quand on est parent et propose à Claudine, alors qu'elle commence à jargonner, de laisser Tom devant.

Séance 3

La question peut aussi se poser de l'intérêt de cela pour les encadrants. Le fantasme de « cellule familiale », comme l'appelle parfois Lucas, est aussi organisateur de la relation entre eux. Son utilisation organise le transfert latéral entre les encadrants, leur permettant de poser qui s'occupera de quel aspect de la relation avec les jeunes patients au cours des balades. Par exemple, dans la séance 1, Eva vient d'aller chercher Tom :

Eva revient avec Tom. Elle ferme la veste de Sam et demande à Lucas pourquoi il ne l'a pas fait. Il répond que ça c'est plutôt le travail d'une maman.

Nous retrouvons à d'autres moments cette dichotomie qui insiste sur une répartition des tâches entre les leaders. Et il en est de même pour d'autres gestes de soins maternants, comme essuyer le nez des patients ou placer chacun à l'intérieur du véhicule. Ceux-ci reviennent davantage à Eva. Lucas s'occupe plus spécifiquement de conduire le véhicule ou de choisir l'itinéraire lors des balades, comme nous pouvons le voir affirmé par Eva dans la séance 3 :

« Sam : Par là !
Eva : Non, on suit Lucas. »

Mais maintenant que cette analogie a été soulignée et que nous en comprenons le but (permettre de distinguer les deux encadrants du groupe), ce fantasme peut être appréhendé comme structurant tout en laissant de la place à des aménagements. La définition claire des places au sein du groupe ouvre la possibilité d'échanges au niveau des fonctions assurées.

Cela se retrouve dans la remise en question de Lucas quand il cherche un chemin en véhicule lors de la séance 4 :

Lucas arrête le minibus et se demande à voix haute s'il peut accéder à l'endroit où il veut par cette route. Il y va et Tom crie.

Ensuite, entre Eva et Lucas nous trouvons des exemples d'échange des rôles. Lors de la séance 1 :

Lucas va chercher Laurent il s'installe dans le véhicule et Eva lui met sa ceinture.

La tâche de placer les jeunes patients dans la voiture, qui revient habituellement à Eva, est partiellement prise en charge par Lucas.

Ou lors de la séance 4 :

> *Eva propose une direction, Lucas lui dit que c'est comme elle veut. Eva dit aux jeunes que pour une fois c'est elle qui va choisir la direction. […]*

Ou plus tard, lors de la même séance :

> *Tom demande si on peut aller à gauche, ce que Lucas accepte.*

Eva prend la place du « faiseur d'itinéraire », qui est habituellement occupée par Lucas et ouvre alors la possibilité pour Tom de le faire également.

L'autre intérêt de ce « couple leader » est de permettre une remise en question des interprétations qui peuvent être données à partir de cette place, ce qui se vérifie surtout pour les interventions adressées à Tom, comme dans cet exemple tiré de ma séance 2 :

> *Tom ramasse de vieux Légo par terre et les met dans sa poche. Eva arrête tout le groupe et lui demande de les jeter dans une poubelle. Lucas lui explique pendant ce temps qu'on ne peut pas ramasser les choses dans la rue.*

L'intervention est double et permet une distinction du recadrage assuré par Eva et de l'explication de celui-ci faite par Lucas.

> *Eva rejoint Lucas et ils marchent côte à côte tout en parlant. Tom marche à côté de Laurent et pousse une grosse branche d'arbre pour éviter qu'il trébuche dessus. Eva pense qu'il veut la ramasser et lui dit de ne pas le faire, alors que Lucas explique que c'est pour aider Laurent et le félicite de ce geste.*

Dans cet exemple, extrait de la séance 2, la répartition de la place du leader permet d'éviter une mauvaise interprétation de la part d'Eva.

Cette possibilité d'une discussion de points de vue au sein de la fonction de leader est un autre indice d'une mobilité psychique à l'intérieur du groupe. Cela permet, tout autant que la distinction sexuée, d'éviter de rentrer dans un schéma de type paranoïaque où le leader pourrait devenir le mauvais objet auquel un des membres s'opposerait.

L'opposition jeune/adulte

Comme nous l'avons vu, la place de leader de l'atelier renvoie, entre autres, au fait que les encadrants peuvent inscrire l'atelier dans le cadre institutionnel du centre. De fait, nous pouvons repérer d'autres héritages institutionnels dans lesquels s'inscrit le groupe. L'un d'entre eux est l'opposition jeune/adulte. Par convention, les patients du centre sont appelés « jeunes » alors que les encadrants peuvent également être appelés « adultes ».

Cette logique institutionnelle traduit une forme de passage au sein du centre. Les jeunes arrivent au début de leur adolescence. Cette différence est mise en avant au moment de leur entrée, pour les inciter à se détacher de l'image d'enfant qu'ils peuvent avoir au sortir des structures pour enfants et préadolescents. Puis, au sein du centre, les adolescents grandissent et deviennent de jeunes adultes, jusqu'au moment de leur sortie, où ils deviennent des adultes à part entière et rejoignent des structures spécialisées correspondant à leurs besoins. Le terme « jeune » est donc un terme qui permet de renvoyer à cette place d'adolescent/jeune adulte, qui est encore en train de découvrir ce que sera une place d'adulte dans la société et qui, dans ce long travail de transformation psychique, peut s'identifier aux adultes qui forment l'équipe du centre.

Il est intéressant de noter que même un atelier « occupationnel », comme l'atelier balade, traite cette problématique issue du cadre institutionnel en permettant aux membres du groupe qui le composent de s'approprier la logique d'identification que vise à établir leur centre de soins.

Comme nous avons pu le constater, une certaine plasticité existe au sein du groupe pour ce qui est de la place du leader. Elle est occupée par Eva et Lucas, chacun remplissant une partie des fonctions du leader, qui peuvent ponctuellement être échangées. D'autres exemples peuvent être trouvés au sein des observations qui montrent que les patients assurent des fonctions dévolues aux encadrants.

Au début de la séance 2, nous pouvons voir cela :

> *Tom commence à marcher seul devant et Lucas dit : « Allez go ! Tom, pas trop loin. »*

Tom assure une fonction de Lucas et, en commençant à marcher, lance l'activité balade. Lucas, s'en rendant compte, fait passer le message au reste du groupe tout en demandant à Tom de rester à proximité pour préserver l'unité du groupe.

Cela marque une forme d'identification à Lucas qui a la particularité de se dérouler à un niveau infra-verbal. Dans les exemples d'échange des fonctions dévolues au leader, il y avait celui-ci, tiré de la séance 4 :

Eva propose une direction, Lucas lui dit que c'est comme elle veut. Eva dit aux jeunes que pour une fois c'est elle qui va choisir la direction.

Et un peu plus tard :

Tom demande si on peut aller à gauche, ce que Lucas accepte.

Comme nous l'avons déjà noté, l'échange de fonction entre les deux leaders du groupe ouvre la possibilité à Tom de tenter de remplir cette fonction à son tour. En proposant une direction, c'est également une identification à l'adulte qui est rendue possible au travers d'une fonction qui lui est déléguée.

La séance 4 est riche de ce point de vue. À différents moments nous pouvons voir Sam partir devant et ouvrir le chemin, alors qu'il a plutôt l'habitude de rester au milieu ou à l'arrière du groupe au cours des autres séances. Cette forme d'identification, qui s'exprime ici aussi d'une manière comportementale, ouvre la possibilité à Claudine, qui prendra aussi la tête du groupe à deux moments.

Pour Gérard, qui a tendance à se tenir à distance du groupe, la plupart du temps à l'arrière, et qui finalement s'exprime assez peu en dehors de sa participation à la marche, nous trouvons également une identification de ce type à la séance 4 :

Eva installe Laurent et remarque que Gérard lui tend la ceinture pour qu'elle l'attache.

L'identification se fait dans des moments où les patients assurent une fonction au sein du groupe à la place des encadrants/leader. Il est alors possible d'organiser un échange de contenu au sein du groupe, où les objets qui le forment peuvent s'appuyer les uns sur les autres pour assurer les fonctions nécessaires pour mener à bien l'activité balade.

Cette possibilité de délégation est suscitée par les encadrants eux-mêmes, car il n'est pas rare qu'ils proposent à un patient d'en aider un autre, ou qu'ils le congratulent d'un geste allant dans ce sens. Nous avons d'ailleurs pu le voir un peu plus haut avec Tom qui pousse la branche pour éviter que Laurent ne trébuche dessus.

Au début de chaque séance, cela se retrouve dans le rituel du choix de la destination. Celui-ci se déroule de la manière suivante : une fois tout le groupe réuni dans le minibus, Lucas pose la question de la destination à Tom et Sam, les deux patients du groupe pouvant lui répondre, puis il choisit l'itinéraire en fonction de ce qui est proposé. Ainsi, Lucas souligne la possibilité de déléguer une des fonctions du leader à une partie du groupe.

C'est aussi un rituel pour Lucas, ce qui se remarque à la séance 3, quand Tom réagit différemment de d'habitude :

Lucas demande : « Où on va ?
Tom : Faire des manèges.
Lucas : Sam ?
Sam : Balade !
Tom : Faire de l'escalade.
Lucas : Bon allez… Laurent ? Ça fait longtemps qu'on a pas fait le parc de Sceaux. D'accord ?
Tom : Oui. »

Lucas inclut Laurent dans la discussion. Il semble alors que le choix soit ritualisé et qu'il doit être délégué à deux membres du groupe. Tom ne semblant pas disponible pour répondre à Lucas, celui-ci cherche en Laurent un appui pour prendre la décision. Cela fait d'ailleurs réagir Tom, qui répond à la place de Laurent.

Enfin l'identification ne va pas que dans le sens jeune → adulte. Elle peut aussi avoir lieu dans l'autre sens, comme dans cet extrait de la séance 1 :

La chanson change et Lucas râle après un taxi. Sam dit : « RTL 2 ! »
Lucas lui répond, en prenant la même intonation de voix que lui, dit que c'est Radio France. Eva corrige en disant que c'est mFM, toujours en imitant Sam.

Imiter Sam dans la réponse qu'ils lui apportent traduit cette forme d'identification à celui-ci. Ainsi, il arrive que les encadrants, par des attitudes et des comportements, expriment des identifications aux patients sur un mode infra-verbal.

Ce type d'identification permet aux encadrants d'envisager le point de vue d'un jeune. C'est ainsi le point de départ d'une empathie qui permet à Eva et à Lucas d'émettre des hypothèses quant au sens que peuvent prendre certains comportements, comme lors de la séance 4 :

Eva explique que les vocalises de Claudine, quand elle est énervée, sont claires et distinctes des autres vocalises. Elle a remarqué cela dans la descente qui serpentait un peu plus haut et au centre. Lucas conclut : « C'est de la communication quoi ! » Et Eva râle parce qu'il est arrivé à la même conclusion qu'elle plus rapidement.

Dans cet extrait, Eva formule l'idée que les vocalises de Claudine ont un sens. Elle fait cela en se basant sur les différences qu'elle a pu repérer. C'est alors que Lucas se joint à elle pour arriver à la conclusion que c'est une forme de communication. Ce faisant ils soulignent que ces variations impliquent une prise en compte de ce qui se passe, mais également une adresse. Si Claudine montre son mécontentement, c'est qu'elle peut se le représenter du moins en partie, mais aussi qu'elle a l'envie de l'exprimer.

Dans ce mouvement nous pouvons faire l'hypothèse que le partage au sein du groupe a rendu possible pour Eva et Lucas d'interpréter le ressenti de Claudine. Celui-ci avait déjà été repéré en dehors de la

balade, mais ce cadre particulier permet à cet élément latent de faire surface, sous une forme alors interprétable par les encadrants. Ils assurent ainsi une fonction d'interprétation d'un élément que Claudine a projeté sur le groupe. Il y a circulation de contenu entre la place de jeune et celle d'adulte.

La reprise de l'antagonisme institutionnel entre « jeunes » et « adultes » permet une mise en tension interne au niveau du groupe. La constitution de deux places entraîne de fait la possibilité d'une circulation entre celles-ci.

Néanmoins, pour opérer cette observation, j'ai accompagné le groupe. Essayons maintenant d'appréhender en quoi cette place d'observateur est particulière et comment elle a modifié la dynamique groupale.

La place d'observateur

Au cours de l'année 2009-2010 j'ai donc, ponctuellement, participé à l'atelier balade afin de récolter du matériel clinique dans l'idée de l'analyser par la suite. Comme toute personne qui participe à ce groupe, j'occupe une place.

Au cours de mes observations, je parlais peu, n'intervenais que rarement et la plupart du temps pour indiquer aux encadrants des interactions qui pouvaient perturber le bon déroulement de l'activité. De ce fait, j'avais un comportement plus proche de celui d'un des jeunes patients que des adultes. J'ai opté pour ce type d'observation car je craignais que, faute de cette économie de parole, la fonction d'interprétation soit déplacée en partie sur moi de par ma place de psychologue au sein de l'institution. Je pense que cela m'aurait empêché d'observer comment cette fonction se joue dans le groupe. Je n'aurais pu alors aborder un élément central, qui est la manière qu'a le groupe de s'appréhender et de se comprendre, élément essentiel qui pourrait être qualifié de travail de subjectivation groupale.

J'étais, au sens institutionnel, un « adulte », qui plus est membre de l'équipe du centre, qui, le temps de l'activité, ne parle plus et prend des notes. Cela a beaucoup interrogé à la fois les encadrants et les patients lors de la séance 1 :

> *Lucas : Ça va les gars ?*
> *Eva (parlant de moi) : On a un 3^{e}, non 4^{e}, 5^{e} mutique. Non un 4^{e} mutique.*

Dans cet extrait, Eva se trouve bien en peine pour compter le nombre de mutiques dans le groupe. Ma posture d'observateur silencieux crée une perturbation au sein du groupe. Mon mutisme pose question pour le groupe entier, car ma place dans la dichotomie jeune/adulte n'est plus aussi claire qu'habituellement. Ce questionnement se retrouve à la fin de la séance 1 :

> *Eva me dit : « Toi tu te mets là et tu attaches ta ceinture. » Lucas ajoute : « C'est encore un grand gabarit celui-là. » Eva lui répond que c'est lui-même et la psychologue qui s'occupent de choisir les patients qui entrent au centre. Elle ajoute que je ne parle pas mais que c'est bien parce que je communique par l'écrit. Puis elle me demande d'essuyer le nez de Claudine et se demande si ça compromet mon observation. Lucas lui répond qu'il y a ce qu'on appelle « l'observation participative ».*

La question de ma place se pose très directement. Dans la première partie de l'extrait je pourrais être un patient, mutique mais qui écrit, alors que quand Eva me demande d'essuyer le nez de Claudine, elle me demande de participer aux fonctions cadrantes qu'elle assure. La question pourrait se poser ainsi : en tant qu'observateur, suis-je identifié aux patients ou aux encadrants ?

Un peu plus tard dans la même séance il y a aussi cet échange :

> *Tom se retourne et me dit : « Je veux manger avec toi. » Lucas lui dit : « Tu veux manger avec l'observateur, tu n'as pas peur d'être observé ? » Et il lui demande s'il a trouvé que l'observateur était bien.*

De manière incidente une autre question est soulevée ici : la peur d'être observé. Est-ce que cette observation, et l'observateur qui la fait, représentent un danger pour l'activité et le groupe balade ? Il est vrai que l'observation peut être un moyen de contrôle de ce qui se passe dans un atelier, et même si j'ai toujours exposé la visée de recherche dans laquelle s'inscrit cette observation, cette crainte reste présente. Cela s'exprime de manière plus discrète lors de la séance 3 :

> *Lucas me dit : « J'ai l'impression d'être suivi par un inspecteur des impôts. »*

Cette peur est alors transformée en une peur de devoir payer quelque chose à la suite de cette observation, comme si elle pouvait s'assimiler à un contrôle fiscal. Nous trouvons déjà ce fantasme de contrôle lors de la séance 1. Mais cela se travaille et à la fin de cette séance, alors que nous montons dans le minibus :

> *Lucas se retourne vers moi et me dit : « Observation utile ? » et ajoute à destination de Sam : « Ça va mon Cham ? ». Je dis à Eva que je monte et elle s'exclame : « Oh mon Dieu l'observateur a parlé ! » Lucas : « On va le marquer dans le cahier de transmission. »*

C'est alors l'utilité de l'observation qui se pose. À quoi vont servir mes notes, mais aussi quelle est leur valeur. La référence au cahier de transmission qui vient juste après, souligne, non sans humour, qu'eux aussi peuvent faire des observations sur moi.

Toujours dans cette séance se pose la question de ce que j'observe :

> *Une chanson des Red Hot Chili Pepper passe. Eva dit que c'est sa madeleine de Proust. Le silence s'installe dans le véhicule, comme si tous écoutaient la radio.*
> *Lucas rompt le silence en disant : « Nous avons mis notre observateur au chômage technique. » Claudine et Sam recommencent alors à faire du bruit.*

Ainsi Lucas pose, sur le ton de l'humour, la question de savoir si l'observation est possible quand il ne se passe rien dans le groupe. Cela peut être relié à la question de ma place et de ce qu'elle suscite. Comme nous l'avons vu pour le groupe, ma présence questionne car elle ne renvoie ni à une place d'adulte ni à une place de jeune.

La question de mon appartenance au sous-groupe des encadrants ou des patients s'est estompée au cours des séances suivantes, signe certainement que j'avais pu être intégré avec une place différente : ni encadrant, ni patient. Nous retrouvons bien sûr des questions au cours de certaines conversations :

> *Eva referme la porte sans que j'aie pu m'installer. Cela la fait rire et elle me fait remarquer à quel point je suis discret et rouvre la porte.*

> *Lucas reparle du départ de leur collègue et Eva dit qu'elle pense qu'il faudrait le dire officiellement en réunion. Lucas précise qu'il est aussi difficile pour cet éducateur d'imaginer que son départ va laisser un vide et Claudine recommence à faire du bruit. Lucas et Eva remarquent que je suis très discret, presque invisible.*

Dans ces deux extraits de la séance 2, ma discrétion est soulignée. Eva oublie de me placer dans le véhicule, contrairement aux patients. Il y a là un signe de différenciation d'avec ceux-ci.

Puis la discussion s'axe sur le départ de leur collègue avant que Lucas et Eva remarquent à quel point je suis discret. Le fait que je ne réagisse pas à cette discussion m'impliquant à un niveau institutionnel, car c'est également un de mes collègues qui part, réaffirme la place différente que j'occupe lors de ces observations.

Par la suite se pose la question de mon intégration au sein du groupe balade. La semaine suivant la séance 1, Eva m'avait dit que Sam m'avait appelé plusieurs fois et qu'il avait fallu lui expliquer que je ne venais que ponctuellement. Il est vrai que ce choix va à l'encontre de la constance habituellement recommandée pour l'organisation d'activités pour les personnes autistes.

Cette intégration au sein du groupe se retrouve au travers de deux autres indices. Le premier est que ma fonction est reprise par le groupe :

> *Lucas s'approche de moi et me dit que j'aurais limite besoin d'un dictaphone. Je lui explique que je préfère l'écrit. Le groupe avance en direction du centre et Lucas dit qu'il est toujours très impressionné*

par ce moment de calme après la balade. Il ajoute qu'il a bien aimé le moment de la cabane et les discussions. Il a trouvé que la balade était bien et que pour lui aussi c'est un moment de parenthèse.

À la fin de la séance 2, Lucas vient parler avec moi de son observation du groupe balade et de son interprétation de ce qui s'est déroulé. Comme nous sommes en fin de balade, je me permets de sortir de mon rôle d'observateur silencieux. Au travers de la discussion, nous pouvons ainsi voir qu'il s'identifie à la place que j'occupe dans le groupe. L'incarnation de la fonction d'observation à l'intérieur du groupe stimule la capacité d'observation que le groupe peut porter sur lui. Cette fonction groupale incarnée dans la place de l'observateur peut alors circuler entre les membres du groupe, à l'image de Lucas dans cet extrait. Il faut néanmoins noter que cette fonction a préexisté à ma présence, les encadrants remettant régulièrement en question leurs interventions au cours de l'atelier.

Donc, les fonctions liées à ma place, comme celles de la place de leader, ou celles de la place des « jeunes », peuvent donner lieu à des échanges. Mais les encadrants ne sont pas seuls à pouvoir exprimer cette identification :

Gérard me touche le menton et Tom me demande s'il peut manger avec moi. Il ferme le loquet de la porte de Claudine. Il se retourne vers moi et demande : « Je peux écrire ? Tu écris quoi ? » Comme je ne réponds pas il me demande deux fois : « Ça va Michael ? » Eva précise que je vais bien, mais que comme j'observe, je ne parle pas et que même si ça fait un peu bizarre, je vais bien. Tom tape sur mon calepin, je me penche vers lui pour essayer d'établir néanmoins un contact et il me repousse. […]
Puis il se retourne vers moi et dit : « Je peux écrire ? » et touche mon stylo. « Je peux écrire après ? » Je lui fais non de la tête et il dit plus fort : « Je peux écrire mon nom ? » Eva lui dit qu'il est jaloux parce qu'il aime écrire des pages et elle lui conseille de prendre son carnet la prochaine fois. Tom crie en imitant Claudine. Eva lui demande de faire un effort. Tom crie « Patate ! »

C'est alors un grand moment d'excitation pour Tom, qu'il lui est très difficile de contenir tant il est déstructurant. Tom essaye de se raccrocher à plusieurs choses, et ma fonction d'observation en fait partie. Dans ce moment, qui peut s'assimiler à un élan maniaque où la toute-puissance de Tom s'exprime par intermittences, il y a une attaque de la fonction d'observation, quand il tape mon calepin et me repousse. Puis une forme d'identification, où Tom veut écrire à ma place, ce que je refuse. Nous pouvons d'ailleurs noter le jeu de mots quand il dit : « Je peux écrire mon nom » en réponse à mon non de la tête. Eva lui propose alors une autre solution, il pourrait prendre lui-même un calepin. Ainsi il viendrait incarner cette fonction d'observation en mon absence ou en parallèle à ma présence.

Enfin je souhaiterais également témoigner des identifications que j'ai ressenties au cours de mes observations.

Tout d'abord concernant les balades elles-mêmes. J'ai conservé à propos de chacune d'entre elles un souvenir clair et distinct. Je me souviens de moments agréables pendant les moments de marche. Moments libérateurs où mon propre corps était en mouvement et où l'impression de faire partie d'un groupe, d'être avec celui-ci, donnait un sens à mon effort physique. Cette impression, je la relie à la possibilité de projeter inconsciemment mes limites corporelles sur le cadre proposé.

Il y a eu aussi des moments de tension, parfois évidents, comme lors de la séance 1. L'arrivée sur le lieu de la balade est marquée par le coup que Gérard a donné à Claudine. L'observation laisse alors ressortir que le groupe a du mal à se rassembler. Dans ce moment précis, j'ai pu ressentir une tension corporelle, désagréable, qui allait de pair avec une envie de rentrer au centre. J'analyse ce ressenti comme un moment où l'agressivité exprimée par Gérard est venue déstabiliser le groupe et faire vaciller ses limites. La tension que j'ai ressentie traduit la répercussion de cet état groupal sur mes limites personnelles. L'envie de retourner au centre vient condenser l'envie que l'atelier s'arrête, celle de retrouver un lieu où les limites sont plus claires (d'autant plus qu'il y a des murs pour les marquer) et celle d'être aidé dans ce moment de détresse. Je suppose également que, dans cette représentation, je traduis du ressenti groupal, c'est-à-dire du ressenti venant des autres membres du groupe qui circule au sein du groupe.

D'autres moments de tension sont plus discrets. J'ai ainsi pu noter que le voyage aller vers le lieu de balade était toujours un moment où je ressentais une tension importante. Mais celle-ci était contrebalancée par l'impression de faire bloc avec les autres membres du groupe. Car dans le minibus, nous étions tous serrés. Le ressenti du lien commence par un ressenti corporel, quand tout le groupe se retrouvait dans ce véhicule. Cela contraste avec l'impression de détente souvent présente au retour de la balade. Bien que, dans la même configuration, le ressenti est différent. Je pense que cette tension est partagée par les autres membres du groupe et que cela peut se manifester au travers du tonus corporel de chacun. Dans cette situation, quand les corps sont toniques, car ils contiennent une tension psychique groupale partagée, je le ressens au niveau de mes limites individuelles. Cela est certainement également le cas pour les autres membres du groupe. À la fin des balades, le tonus corporel est relâché, les corps sont détendus, ce qui entraîne un ressenti de détente au niveau individuel.

I-3-e) Théorisation du cadre

Au niveau du cadre, les implications groupales sont nombreuses. Nous avons donc dégagé deux couples de places prépondérantes :

- La place de leader, partagée entre Lucas et Eva. La configuration de celle-ci rend possible une circulation de fonction groupale entre les personnes qui l'incarnent. En miroir, il existe toutes les autres places, celles qui ne sont pas de leader.
- Les places d'adulte et de jeune, héritage institutionnel, qui se définissent l'une par rapport à l'autre. Elles sont reprises au sein du groupe balade et viennent se jouer dans l'ici et maintenant de l'atelier.

À ces places préexistantes s'ajoute la mienne en tant qu'observateur. Une place nouvelle créée pour les besoins de cette recherche, qui ne correspond à aucune des places préexistantes. Elle a donné lieu à une modification interne du cadre de l'atelier. Cette altération, nécessaire pour proposer du matériel directement issu du vécu groupal, a eu des conséquences. Comme je l'ai déjà rapporté, ma présence a posé beaucoup de question autour d'un éventuel contrôle de ce qui se passe au sein de l'atelier. Cela a certainement été potentialisé par mon mutisme au cours de mes observations. Rapidement, les encadrants ont exprimé la demande d'avoir accès au contenu des observations. Nous avons donc pu les reprendre ensemble, ce qui a aidé à dépasser cette impression d'être contrôlé pour que je sois reconnu dans une place d'observateur silencieux. Cela a également stimulé la capacité d'observation à l'intérieur du groupe, comme nous avons pu le voir au travers des exemples de Lucas et de Tom.

Cette analyse s'appuie sur la notion de place et celle de fonction. Ainsi nous avons pu mettre en avant le fait qu'une personne peut occuper plusieurs places et plusieurs fonctions dans un groupe donné. Si nous prenons l'exemple de Lucas, il occupe la place d'adulte au sein de l'institution, ce qui se retrouve également au moment de l'atelier. Il co-occupe également celle de leader du groupe balade. Un certain nombre de fonctions sont associées à chaque place. Nous en avons dégagé les plus évidentes.

Cette distinction entre place et fonction permet de montrer que, dans le groupe balade, si les places sont stables, les fonctions sont changeantes. Je propose de rapprocher cela des notions d'isomorphie et d'homomorphie évoquées par R. Kaës dans *L'Appareil psychique groupal* (1976, p. 187). Dans une note de bas de page, il précise qu'en mathématique ce sont deux modes de relation entre deux ensembles. Alors que l'homomorphie est une correspondance terme à terme, l'isomorphie offre des variations, bien que la structure générale reste similaire par le partage de certains sous-ensembles. Ainsi l'isomorphie est un cas particulier de l'homomorphie.

Si nous considérons le psychisme individuel et le psychisme groupal comme deux ensembles, la distinction entre place et fonction permet ici de comprendre le rapport d'isomorphie qui existe entre

eux. Les places peuvent être vues comme des sous-ensembles stables et, on le suppose, partagés par les différents membres. La place d'adulte est partagée par les membres du groupe balade car elle est déterminée au niveau institutionnel. On voit comment l'institution vient régler différents aspects relationnels au sein du groupe. Au sein de l'institution, les adultes ont des responsabilités que les jeunes n'ont pas.

Les places occupées sont accompagnées de fonctions dont on attend de la personne qui les occupe qu'elle les remplisse. Il y a là aussi correspondance entre le psychique individuel et groupal, à cela près que les fonctions sont interchangeables. Dès lors, elles ne sont pas la propriété unique du membre du groupe qui va occuper une place, elles peuvent circuler et s'échanger. Cela entraîne une variation entre ce qui est mis en forme au niveau individuel et ce qui se déroule au niveau groupal, aboutissant à un rapport isomorphique entre les deux ensembles.

Cela a une incidence importante en ce qui concerne le rapport entre le psychique individuel et le psychique groupal. Nous pouvons supposer que l'isomorphie entre la représentation psychique individuelle du groupe (que nous pourrions appeler, dans l'esprit des travaux de R. Kaës, *groupalité psychique*) en rapport avec l'atelier et le déroulement psychique groupal au cours de l'atelier assure entre les deux ensembles une correspondance suffisante pour que les individus ne s'y perdent pas. La construction imaginaire sur la scène psychique individuelle correspond suffisamment à ce qui se joue sur la scène groupale pour ne pas être trop anxiogène. Mais les ratés dans cette correspondance, de par la circulation des fonctions au sein du groupe, suscitent des modifications de cette groupalité psychique individuelle.

Cette mobilité des fonctions au niveau psychique groupal soutient les différents membres du groupe dans les possibilités d'échange et suscite des rapports où le désir peut s'exprimer, au travers de la recherche ou du rejet des fonctions groupales.

En outre, l'analyse du cadre a fait ressortir l'importance de la marche dans celui-ci. Elle peut être appréhendée comme une *technique du corps* (E. Allouch, 1999) qui mobilise le corps et crée une place où le discours pourra émerger. L'activité physique de la marche joue donc un rôle central dans le cadre du groupe balade.

En premier lieu, elle est à reconnaître comme un agent unificateur. De par sa simplicité, c'est une activité physique qui est accessible à tous. Contrairement à d'autres activités sportives plus contraignantes au niveau physique, comme la course à pied, ou plus contraignantes au niveau des

règles, comme les sports collectifs, la balade peut être investie par tous les patients du centre quelles que soit leur condition physique et leurs capacités cognitives.

La marche à pied permet donc d'être ensemble dans une activité concrète qui vient marquer cet « être ensemble ». Elle vient incarner ce qu'il y a d'archaïque dans le regroupement, ce qui permet aux membres d'un groupe de se sentir comme faisant partie de celui-ci. Je propose de rapprocher cela des conceptions de J. Bleger (1987) sur la socialisation.

Il propose de distinguer deux types de socialisation : la socialisation syncrétique et celle par intégration.

J. Bleger aborde la *sociabilité syncrétique* en s'appuyant sur l'exemple de la file d'attente donné par Sartre. Ce dernier propose de considérer que dans une file d'attente tous les membres sont comparables et interchangeables. Tant que l'interaction ne s'établit pas, il n'y a qu'une « sérialité » qui ne distingue pas les individus. Partant de cet exemple, J. Bleger vient critiquer l'idée de l'absence d'interaction à ce niveau. Il propose « que cette sérialité est justement l'arrière-fond de solidarité, de non-discrimination ou de syncrétisme qui constitue le lien le plus puissant entre les membres du groupe. Sans cet arrière-fond, l'interaction ne serait pas possible ». (J. Bleger, 1987, p. 50).

Dans l'activité de la balade on retrouve cette sérialité où chacun a une place non distinguée du suivant. Tous marchent et ils font cela ensemble. Comme nous avons déjà pu le dégager, cela participe de la contenance groupale, et cela pourrait se formuler ainsi : le groupe se sent groupe parce que tous ses membres partagent la marche.

Cependant, ce niveau archaïque laisse bien vite la place à un niveau où les membres du groupe sont déjà davantage distingués. Car, dans le groupe balade, ses membres marchent ensemble en ordre dispersé. La marche du groupe balade ne répond pas à un ordre explicitement établi, comme nous pouvons le constater par exemple dans une marche militaire. Cela se retrouve ne serait-ce que dans le placement spatial au sein du groupe : ceux qui sont devant, ce qui sont derrière, ceux qui sont au milieu, etc. Mais également dans le fait que le groupe ne reste pas toujours en un tout unique. Il peut aussi se subdiviser en deux ou trois sous-groupes, l'un des membres du groupe pouvant se détacher du groupe pour ouvrir ou fermer la voie. Ainsi, il peut très naturellement y avoir une distinction, qui s'exprime par la manière même de s'inscrire dans la marche. Nous retrouvons là ce que J. Bleger appelle la *sociabilité par intégration*. C'est un second niveau d'intégration de l'identité groupale défini ainsi : « L'identité donnée par un travail effectué en commun et qui parvient à instaurer des règles d'interaction et de comportement que le groupe va institutionnaliser ; cette identité est établie par la tendance à l'intégration et à l'interaction des individus ou des personnes ». (J. Bleger, 1987, p. 54).

J. Bleger envisage ces deux niveaux comme organisés de manière dynamique. Ainsi le travail du syncrétique permet de faire avancer la sociabilité par intégration et permet au groupe de travailler une *identité par intégration* qui se distinguera de l'*identité syncrétique*, où les membres du groupe sont confondus.

Dans le cadre de l'atelier balade, ce travail se retrouve au niveau même de l'activité de marche. La répartition spatiale du groupe travaille la sérialité de la marche pour lui donner une première forme. Car marcher seul devant, au sein d'un sous-groupe, au milieu de deux sous-groupes, renvoie à des places différentes. Le cadre groupal, de par sa répartition spatiale, vient mettre en forme des éléments groupaux, comme la place du leader, celle des jeunes, celle de l'observateur. Dès lors, le positionnement dans le groupe n'est plus un effet de hasard mais peut se lire comme porteur de sens. L'identité syncrétique laisse une place à une identité par intégration où les jeunes ont des identifications différentes, laissant ressentir des désirs eux-mêmes différents. Cela permet non seulement de dire qu'au sein du groupe toutes les places ne sont pas interchangeables (on peut s'identifier à la place du leader en incarnant ses fonctions, mais, même si on en a le fantasme, on ne prend finalement jamais sa place), mais l'intégration peut continuer à se travailler pour aboutir à la construction de places distinguées pour chacun et ainsi déterminer les différents membres du groupe.

Après ce détour pour clarifier le cadre et ses implications, nous allons pouvoir nous intéresser à la manière dont se déroulent les 4 séances qui servent de matériel dans le cadre de cette recherche, avant de nous interroger plus en détails sur les interactions entre les membres de ce groupe.

I-3-f) La problématique groupale à l'œuvre

Séance 1 : Des difficultés à rester un groupe

Au cours de la séance 1 nous voyons certains éléments qui plaident en faveur d'une fragilité du contenant groupal. Ainsi dès le début de l'atelier, lors du déplacement dans le véhicule, nous pouvons voir l'excitation circuler dans le groupe sans qu'elle ne parvienne à se fixer :

> *Changement de chanson, Lucas et Eva chantent un peu. Sam se tape sur les cuisses et fait des bruits de langue. Tom marque le rythme de la chanson avec des mouvements de tête mais qui ne correspond pas à celui des bruits de Sam. Tom demande à Lucas si ça va, il répond que oui et Tom lui demande plus fort s'il a mal aux oreilles et touche le volant. Lucas l'arrête. Tom se retourne vers Eva et lui demande sur le même ton si elle a mal aux oreilles. Eva lui demande pourquoi il veut qu'elle ait mal aux oreilles.*
> *La chanson change et Lucas râle après un taxi. Sam dit : « RTL 2 ! »*

Lucas lui répond en prenant la même intonation de voix que lui que c'est Radio France. Eva corrige en disant que c'est mFM, toujours en imitant Sam.
Nous arrivons à Ville-d'Avray et Eva dit que ça doit être sympa d'habiter ici. Lucas lui répond que ça fait un peu village et qu'à partir de 19 h ce n'est pas « folichon ». Sam fait des bruits de langue et tape sur ses cuisses.

Dans cet extrait nous pouvons noter la difficulté pour le sous-groupe Eva, Tom, Lucas, Sam de se former. Une forme d'excitation parcourt le groupe et prend le chemin d'une liaison quand ils essayent de s'appuyer sur le rythme de la musique pour mettre en place un rythme partagé dans le groupe. Cependant, Sam n'arrive à pas à se coordonner. Cette tentative de rassemblement échoue, et l'excitation groupale non liée est alors mise en charge chez chacun des membres du sous-groupe. Tom crie et touche le volant, geste strictement interdit dans le minibus, pour des raisons de sécurité.

Une nouvelle tentative de liaison émerge alors autour de Sam qui dit « RTL 2 ». Eva et Lucas imitent Sam, dans une forme d'identification. Cependant cela ne permet pas de passer à un niveau de représentation supérieur où l'excitation pourrait être mise en mots.

Nous arrivons alors sur le lieu de la balade :

Le véhicule s'immobilise. Gérard se mord et tape Claudine. Eva lui dit d'arrêter et Lucas lui dit qu'ils vont voir ça tout à l'heure. Tom demande pourquoi, Lucas précise que c'est parce qu'il est interdit de frapper. Tom précise alors : « C'est toi qui frappe, pas moi. J'aime pas le bagarre. »
Lucas descend du véhicule et hausse la voix contre Gérard et Tom est à côté de lui et répète ce que Lucas dit.

Gérard se mord et frappe Claudine alors que le véhicule s'arrête. Ce détail est important car Gérard avait déjà montré son état de tension interne un peu plus tôt au cours de ce trajet, en faisant mine de frapper Claudine. Il est envisageable que l'arrêt du véhicule, suivi par la sortie du minibus, moment où le groupe se disperse toujours un peu, représente une fragilité supplémentaire du contenant groupal. Gérard apparaît comme celui qui est le plus sensible à ce moment de flottement et passe à l'acte.

Ce passage à l'acte peut se comprendre comme l'expression d'une agressivité tournée vers l'intérieur du groupe. Le coup que Claudine reçoit intervient après que Gérard se fut mordu. Nous pouvons donc faire l'hypothèse de deux temps à l'agressivité : un premier où elle s'exprime de manière violente par un geste auto-agressif et un second où elle continue à s'exprimer de manière violente, dans un geste hétéro-agressif si on le considère au niveau individuel, mais auto-agressif si on le considère groupalement. C'est alors un passage très rapide qui se fait entre individuel et groupal, laissant penser à un moment de fusion entre les limites corporelles de Gérard et celles du groupe. La violence alors

exprimée ayant pour but de sortir de cette fusion difficilement acceptable, la contenance groupale est fragilisée, entraînant un ressenti similaire chez Gérard.

Ce geste a pour conséquence une désorganisation supplémentaire du groupe, qu'on peut qualifier dans une certaine mesure de morcellement. Tom est particulièrement affecté par le geste de Gérard. Il essaye de s'en démarquer au maximum en le rejetant sur lui quand il dit : « C'est toi qui frappe, pas moi. J'aime pas le bagarre. » Notons la craquée verbale, bagarre étant mis au masculin dans l'intervention de Tom. Puis il s'identifie à Lucas quand il répète tout ce que celui-ci dit à Gérard. Surtout, il participe activement au regroupement : Tom met en place des mécanismes de défense, pour le compte du groupe, cherchant dans un premier temps à isoler ce qui menace le fonctionnement psychique groupal, notamment en s'appuyant sur une identification massive à Lucas, puis essayant de reformer le groupe à partir de ses membres dispersés. Nous pouvons d'ailleurs noter qu'il le fait avec une certaine habileté car il utilise le langage avec moi alors qu'il prend Laurent par le bras.

> *Eva et Lucas rassemblent le groupe en deux sous-groupes qui s'organisent autour de chacun d'eux. Lucas, Tom et Gérard sont devant, Eva, Claudine, Sam et moi sommes à l'arrière et Laurent marche au milieu du groupe. Sam se retourne pour regarder si je suis bien là, puis avance tranquillement. Tom s'arrête à côté d'un homme qui pêche et discute avec lui. Il lui demande si ça mord. Le reste du groupe se rassemble à cet endroit et repart. Eva demande à Gérard pourquoi il a son sac alors qu'il ne le prend que pour partir le soir et pas pour la balade. Elle lui dit de mettre son sac sur son dos pour qu'il soit plus à l'aise. Le groupe reste en configuration serrée, puis se reforme petit à petit l'organisation en deux sous-groupes avec Lucas, Tom, Gérard et Sam devant, Laurent les rejoint et Eva reste à l'arrière avec Claudine et moi.*

Puis les deux sous-groupes se rassemblent autour du pêcheur, autre rassemblement à l'initiative de Tom. Puis, il se divise à nouveau. Cette configuration en deux sous-groupes sera dominante au cours de toute la balade, bien qu'à certains moments nous puissions les voir se rejoindre, ou certains patients s'en détacher, à l'image de Sam qui fait des allers-retours entre ceux-ci dans un grand état d'excitation. La configuration à deux parties, associées aux deux représentants de la fonction de leader, est prédominante. Le manque de lien entre les sous-groupes se retrouve dans le fait qu'il y a peu de discussions au cours de cette séance, y compris entre les leaders. Eva et Lucas échangent peu. Outre les moments de regroupement en un seul grand groupe, il y a aussi des moments de dispersion que les encadrants doivent réguler.

Le groupe essaye donc de retrouver, par l'activité physique de la marche, la contenance à laquelle il est habitué. C'est un processus difficile et il semble que la différenciation entre les deux leaders joue un rôle, puisque cela soutient l'organisation en deux sous-groupes, ce qui évite que le fantasme de l'archigroupe reprenne le dessus, comme cela semble avoir été le cas dans le véhicule.

Notons que dans son intervention auprès du pêcheur, Tom demande si « ça mord ». Ici nous retrouvons une possibilité, à travers une expression langagière commune, d'évoquer le moment de violence de Gérard qui s'est mordu avant de taper Claudine.

Après le moment de tension du début de la balade, des signes d'apaisement apparaissent au travers de l'intérêt porté distinctement aux différents membres du groupe, ce qui se traduit par des attentions et des recadrages :

> *Eva dit au groupe de faire attention à ne pas tomber car nous arrivons sur une partie boueuse. […]*
> *Eva demande à Gérard pourquoi il a son sac à dos alors qu'il ne le prend que pour partir le soir et pas pour la balade. Elle lui dit de mettre son sac sur son dos pour qu'il soit plus à l'aise. […]*
> *Tom prend une grosse branche d'arbre. Lucas lui demande immédiatement de la lâcher. […]*
> *Lucas s'arrête un instant, tout le groupe fait alors comme lui, et demande à Sam de faire du silence. […]*
> *Eva demande à Claudine d'arrêter de courir après Laurent, qu'elle essaye de rejoindre à toute vitesse. […]*
> *Lucas va chercher Laurent, il s'installe dans le véhicule et Eva lui met sa ceinture.*

Sur le chemin du retour la circulation de l'excitation est à nouveau possible entre les membres du groupe :

> *Le véhicule démarre et Sam commence à faire du bruit. En imitant Sam, Lucas dit qu'il va mettre RTL2 et Eva, reconnaissant la chanson, dit « Francis Cabrel » en imitant également Sam.*
> *Lucas monte le son pour que Sam puisse entendre et Sam dit « Francis Cabrel » deux fois. Eva lui répond que ce n'est plus Francis Cabrel mais AA, un groupe qui lui rappelle son adolescence. Lucas explique que le groupe s'était appelé comme ça pour être premier dans les classements par ordre alphabétique et siffle l'air de la mélodie.*
> *Claudine tape dans les mains et fait des bruits. Gérard me touche la barbe, Sam redit : « Francis Cabrel ». Eva lui dit que ce n'est plus Francis Cabrel. Laurent se met également à faire du bruit.*

Le groupe est à nouveau capable de former des petits groupes qui se maintiennent le temps d'arriver à une élaboration. Comme à l'aller, une composante fusionnelle apparait au travers des imitations qu'Eva et Lucas font de Sam. Mais cela ouvre sur un second temps de relation où Eva explique à Sam que la chanson a changé et peut faire référence à un souvenir personnel, marquant ainsi la différenciation interne des membres du groupe.

> *Lucas dit à Sam que c'est bon pour RTL2 et qu'il change. Claudine se remet à taper dans ses mains et Sam se calme. Laurent fait un bruit qui laisse entendre qu'il est content. Sam se remet à faire du bruit.*
> *Lucas demande à Tom comment il fait sa tête de* Chicken Run*. Tom ne réagit pas, Lucas lui demande s'il veut la faire, Tom répond que non.*

Dans cet extrait, l'excitation circule entre les différents membres du groupe sans qu'elle ne soit débordante. Entre Sam, Laurent et Claudine nous pouvons d'ailleurs noter que la circulation est particulièrement visible puisqu'il y a un apaisement chez l'un quand l'autre prend la relève.

Cette séance de balade laisse ressentir une atmosphère lourde qui se retrouve dans la difficulté qu'a le groupe à se retrouver. La tendance à la fusion indique cette difficulté à mettre en place un processus groupal où les membres du groupe coexistent dans un même contenant tout en restant différenciés les uns des autres à l'image de sociabilité par intégration de J. Bleger. Le coup donné par Gérard apparaît d'ailleurs comme un moyen de se défendre contre cette fusion. Ce geste met le groupe face à cette agressivité interne qui a été exprimée par un de ses membres et suscite une reconstruction du processus groupal à partir d'un moment où le groupe se retrouve morcelé, ses membres étant physiquement dispersés.

En partant de l'idée que nous n'avons pas affaire à l'atmosphère habituelle du groupe, comme le confirment les autres séances d'observation, nous pouvons nous interroger sur les facteurs déstabilisants qui participent à l'installation de ce sentiment de précarité corporelle du groupe qui est ressenti par tous ses membres.

Dans le discours des encadrants, deux éléments ressortent, qui peuvent être considérés comme participant au déséquilibre du groupe.

Au niveau institutionnel tout d'abord, le centre est dans une semaine très déstabilisante pour deux raisons :

- La vaccination contre la grippe A a eu lieu la veille, demandant une organisation particulière obligeant l'équipe à modifier l'emploi du temps de la matinée du mercredi, celle juste avant le jour de la balade.

  Lucas bâille et Eva pose une question sur les adjuvants dans les vaccins contre la grippe A pour son fils. Elle ajoute qu'à son école, il n'a pas le droit de rapporter de solution hydro-alcoolique et que ça pose des problèmes car il n'y a pas de savon pour se laver les mains. Elle revient sur la grippe A et se demande si c'est l'école qui s'en occupe.

  Les questions d'Eva dans cet extrait rejoignent directement les questions que l'institution s'était posées à propos de la vaccination : quel type de vaccins il faut pour chacun des patients.

- La participation du personnel du centre à un colloque important le lendemain de l'atelier balade.

  Eva dit que demain il n'y aura que Tom, Élodie et un autre patient puisque le centre est en service minimum. Le chef de service leur a dit qu'ils n'ont peut-être pas besoin d'être trois encadrants. Lucas répond que si Tom ou Élodie font une crise, il faut être deux pour s'en occuper.

Le service minimum évoqué ici est celui qui va être mis en place pour que les professionnels puissent se rendre au colloque.

Ainsi, l'atelier se retrouve pris entre deux événements entraînant une déstabilisation institutionnelle pour le centre. Il est probable que les patients ressentent les remous dus à ces modifications institutionnelles, entre autres par la modification des emplois du temps. Le retard pris au début de l'atelier semble être un avatar de cette désorganisation institutionnelle, puisqu'il est dû à un défaut de communication au sein de l'équipe. Seul l'un des responsables de l'atelier était au courant que le véhicule était disponible.

Notons que cette fragilisation institutionnelle, qui a des répercussions sur le déroulement de l'atelier et en particulier sur la contenance du groupe, est certainement présente dès le début de la séance. Alors que nous nous dirigeons vers le minibus, Lucas dit : « On dirait que vous suivez un corbillard. » Il semble qu'alors il vient élaborer le sentiment dépressif présent dans le groupe, qui se traduit par des attitudes corporelles chez Gérard et chez moi. Ce sentiment est certainement lié à la fragilité groupale ressentie.

L'autre source de déstabilisation est ma présence au sein du groupe. Bien que la séance 1 représente en réalité la seconde observation de l'atelier balade, se pose encore d'une façon très vive la question de ma place au sein du groupe. Comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie portant sur la place de l'observateur restant silencieux, la question de savoir à quel groupe j'appartiens est en cours d'élaboration. Suis-je plutôt de l'encadrement (et la question d'Eva sur le besoin d'être trois encadrants, évoquée à propos du service minimum, peut également se lire comme un questionnement sur le nombre d'encadrants présents lors de la balade) ou suis-je plutôt un patient à encadrer ?

Lucas : Ça fait si longtemps. Ça va les gars ?
Eva : On a un 3^{e}, non 4^{e}, 5^{e} mutique. Non un 4^{e} mutique.

Cet extrait déjà cité pose cette question de me considérer comme un mutique. Les encadrants et le groupe avec eux, posent la question de mon mutisme en tant qu'observateur. Pourquoi ne dis-je rien alors que je peux parler ? C'est une contradiction qui me rend difficile à classer, même au sein du groupe des patients.

Nous pouvons nous poser la question d'une perturbation qui a directement touché Gérard. La première fois qu'il fait mine de frapper Claudine, il me touche aussi la barbe, marquant ainsi ma présence.

Claudine fait du bruit et tape dans ses mains. Gérard, assis derrière elle, fait mine de la taper, sans le faire, et essaye de me toucher la barbe que j'ai sous le menton. Je le signale.

Je réagis à ce qu'il vient de faire en le signalant, c'est-à-dire en parlant, ce qui vient lever cette ambiguïté sur ma place de non-parlant.

Le coup donné à Claudine peut recourir à une explication impliquant plusieurs facteurs. L'un d'entre eux repose sur la possibilité de passer par un acte violent pour permettre une distinction. Remarquant que le fait d'esquisser le geste me fait sortir de mon mutisme, Gérard réitère celui-ci, ce qui permettra à nouveau de lever mon silence, qu'il vit peut-être comme l'expression d'une identification fusionnelle. Au niveau individuel se pose peut-être aussi la question du risque qu'un mutique en remplace un autre. D'ailleurs Eva a du mal à les dénombrer.

Ainsi, lors de cette séance, le thème principal, mais qui n'est pas l'unique, autour duquel s'organise le discours groupal latent (verbal et non-verbal) est la question de la solidité du groupe balade au milieu du tumulte institutionnel.

Séance 2 : L'élaboration des frustrations

La séance 2 souligne à quel point les problématiques personnelles, groupales et institutionnelles s'entremêlent au cours de l'atelier.

Dès le début de l'atelier, nous pouvons voir les encadrants discuter du pseudo-départ de leur collègue. La question de son départ est ambigüe et pose problème à Eva et Lucas quant à savoir s'ils doivent le considérer comme faisant partie ou non du centre.

Cette séance se déroule après l'inauguration de la nouvelle antenne du centre, au cours de laquelle Tom a vécu un grand moment d'excitation en essayant de retrouver sa console, confisquée par le chef de service. Cela a donné lieu à une altercation, plusieurs encadrants ayant dû intervenir pour aider Tom à retrouver son calme. Devant la difficulté pour Tom d'accepter que la punition se poursuive après cet incident, il a été décidé par l'équipe en réunion que la punition serait levée.

Cet élément est discuté tout de suite après le choix de la destination. Tom exprime alors assez clairement ses sentiments face à cette punition. Le groupe sert alors de lieu d'élaboration des conséquences de la levée de cette punition institutionnelle pour Tom. Nous pouvons d'ailleurs voir qu'une certaine excitation parcourt tout le groupe au moment. Lucas demande à Sam de faire moins de bruit afin de préserver la discussion.

Il y a une élaboration en parallèle des deux discussions, avec un aller-retour entre le départ du collègue de Lucas et d'Eva et la fin de la punition de Tom. Le détour par la discussion sur la console de Tom fait ressortir que les encadrants aimeraient bien que leur problème soit aussi traité au niveau institutionnel.

> *Lucas reparle du départ de leur collègue et Eva dit qu'elle pense qu'il faudrait le dire officiellement en réunion. Lucas précise qu'il est aussi difficile pour leur collègue d'imaginer que son départ va laisser un vide et Claudine recommence à faire du bruit. Lucas et Eva remarque que je suis très discret, presque invisible.*
> *Lucas reprend la discussion concernant la punition de Tom en lui expliquant qu'il a su demander sans être comme un bébé, qu'il trouve qu'il a changé de ce côté-là et qu'il arrive à réfléchir avant d'agir. Tom ne répond rien. Eva explique qu'elle est allée changer sa carte FNAC pour avoir une carte de fidélité sans carte de crédit. Elle explique que la dame de la caisse n'était pas contente et qu'elle regrette que ce soit arrivé à la FNAC. Sam dit : « Nostalgie ». Puis un silence s'installe dans le véhicule.*

Puis, la discussion reprend sur la punition de Tom, et Lucas lui explique qu'il a su faire avec la frustration et souligne ses capacités d'élaboration. Cela amène Eva à parler d'un problème personnel avec la FNAC où elle a dû elle-même négocier pour ne pas être frustrée dans sa demande et bien avoir une carte de fidélité sans carte de crédit. Le regret qu'elle exprime fait penser à un regret de constater qu'elle n'a pas été bien comprise dans sa demande, contrairement à ce qu'elle avait vécu auparavant. Le « Nostalgie » de Sam intervient alors comme un résumé du contenu affectif des trois histoires (la punition de Tom, le départ du collègue de Lucas et d'Eva et la carte FNAC d'Eva), qui renvoie à une frustration et qui marque un changement par rapport à une situation antérieure moins frustrante.

Une fois descendu du véhicule, le groupe se met en marche dispersée sur la longueur, ce qui n'empêche pas la communication intra-groupe, Eva et Lucas continuant à discuter du probable départ de leur collègue et de la possibilité d'un cadeau de départ.

Claudine s'excite alors et attire la discussion sur elle. Nous retrouvons le thème de la frustration dans la remarque que Lucas lui fait.

> *Lucas lui dit qu'elle ne peut s'exciter comme ça dès qu'elle voit un mec.*

Puis s'opère un déplacement que nous avons déjà noté plus haut, entre Claudine et la collègue d'Eva et de Lucas, qui permet d'élaborer qu'il y a une composante hystérique présente chez Claudine.

> *Puis, il dit que plus tôt dans la journée une collègue a dit qu'elle ferait un bisou à celui qui retrouverait le manteau d'une des patientes. Lucas ajoute sur le ton de l'humour que personne n'a cherché. Eva répond ironiquement que c'est étonnant et qu'elle ne devrait pas dire des choses comme ça, mais que c'est tout de même mieux que de dire qu'elle va « rouler une pelle » à celui qui retrouve le manteau. Claudine commence à taper dans ses mains et à pousser des petits cris en s'approchant de Laurent. Celui-ci la regarde, apparemment pas très rassuré. Lucas dit qu'il ne sait pas quoi faire quand Claudine est ainsi. Eva la calme et lui explique que Laurent n'aime pas les hystériques.*

Ainsi, le déplacement sur la collègue permet d'envisager que les manifestations hystériques peuvent être désagréables. Cet élément qui ressort au niveau institutionnel se trouve repris pour expliciter la relation entre Claudine et Laurent.

Puis la discussion continue sur Claudine et son histoire au sein de l'institution. Comme pour Tom plus haut, le groupe balade permet de retracer une partie de l'histoire d'un de ses membres. De plus, ce détour permet aussi d'élaborer la notion de frustration comme étant, en s'appuyant sur le cas de Claudine, sexuelle.

Puis le groupe arrive au niveau du parcours d'accrobranche. Lucas demande à Tom s'il sait ce que c'est et Tom l'associe directement à l'escalade, une autre activité du centre. Lucas prend cela comme une suggestion pour cet atelier. Cet appel par Tom du côté de l'organisation institutionnelle permet l'élaboration d'une ébauche de projet par Lucas, projet qui voit un début de concrétisation dans le fait que Lucas prend les coordonnées de l'association d'accrobranche.

Au milieu de cette élaboration, il y a un autre moment où la problématique groupale et la problématique personnelle se trouvent superposées :

> *Lucas et Eva s'alertent du chien qui vient dans leur direction et se rendent alors compte que Marc n'est pas avec eux. Puis le groupe s'arrête devant le règlement de l'accrobranche. Lucas le fait remarquer à Tom. Eva se souvient alors qu'avant Gérard avait peur des chiens comme Marc.*

Le groupe, au travers du discours de ses encadrants, élabore en parallèle l'absence de Marc et le lien avec un souvenir de Gérard, qui avait aussi une phobie des chiens.

Puis vient le moment où Lucas s'arrête pour prendre l'adresse de l'association et, comme analysé plus haut, le groupe se désorganise, demandant un travail de remise en place de la contenance de la part des encadrants avant de repartir.

Le groupe continue la balade et se rassemble autour de la cabane trouvée au milieu des bois. Tom tente tout de suite de la démonter quand Lucas lui dit de « se faire plaisir ». Eva pose alors comme interdit de ne pas la détruire. Cela peut se comprendre à la fois en référence à la problématique de Tom, qui a en effet une tendance naturellement destructrice à l'égard des représentants de contenance, mais aussi comme évoquant la situation de l'atelier, le groupe ayant senti la contenance groupale vacillante au moment où Lucas a noté les coordonnées de l'accrobranche. De plus, l'intervention d'Eva représente aussi une demande d'accepter la frustration de ne pas laisser libre cours à ses mouvements psychiques destructeurs, même s'ils représentent une manière de « se faire plaisir ». Le discours groupal avance, d'une manière non-verbale, sur le chemin de l'élaboration du concept de frustration.

Cela est d'ailleurs mis en charge chez tous les membres du groupe, mais il est accepté différemment, car si Claudine et Laurent regardent et écoutent ce qui se passe, Gérard ne vient pas participer à ce moment groupal. Sam, lui, exprime clairement son opposition en faisant du bruit, mais surtout en refusant d'en faire moins quand Eva le lui demande.

Puis le groupe laisse Tom en arrière, encore intéressé par la cabane, récupère Gérard et avance. Tom les rejoindra rapidement. Ainsi, le groupe met en acte une séparation provisoire qui se déroule bien et permet de réaffirmer la force des liens groupaux, et donc de la contenance groupale.

Le groupe avance, sous forme compacte, mais sans que les encadrants n'aient à assurer une organisation particulière pour que tous les membres restent ensemble. Quand Tom pousse la branche pour dégager le chemin devant Laurent, c'est un indice que l'organisation de la balade est répartie entre les membres du groupe. Il assure une fonction qui serait normalement revenue à un des leaders. Cela leur permet d'ailleurs de continuer leur conversation qui sert de flux représentationnel pour le groupe entier. L'organisation autour des encadrants revient au moment de traverser la rue.

Quand Tom pousse les plots pour laisser plus d'espace au milieu, cela peut s'interpréter, en plus de ce qui a déjà été remarqué, comme une élaboration non-verbale des limites que l'on doit poser au passage de la pulsion. Tom exprime, en écartant les plots, cette envie de lever cette limite, mais ne le fait pas pour autant, acceptant la frustration liée à la limite.

Après le moment de calme, Sam et Claudine font à nouveau du bruit, mais d'une manière plus apaisée, cela venant former un fond sonore groupal. Mais Claudine n'arrive pas à maintenir ce calme et s'excite un court instant. Lucas se retourne alors et demande à Sam de faire moins de bruit, se trompant au passage sur la personne qui a déclenché sa réaction. Ce faisant il réduit néanmoins l'excitation au niveau groupal.

L'arrivée au minibus induit l'évocation d'un souvenir par Lucas. Par cette histoire, il réaffirme son rôle de leader, en précisant qu'il se repère assez bien pour savoir où est le véhicule. Tom veut jeter quelque chose sur la route, mais se ravise à la suite de l'intervention d'Eva, ce qui vient marquer que la gestion de la frustration évite à Tom de passer à l'acte.

Il semble d'ailleurs que l'arrivée en direction de la voiture suscite de l'excitation chez Tom, qu'il a du mal à contrôler. Il dira « Les enfoirés » un peu plus tard, quand Eva et Lucas évoqueront les difficultés d’une connaissance commune pour faire des ateliers intéressants pour les patients.

Le groupe arrive au minibus. L'excitation de Claudine donne lieu à une élaboration autour de celle-ci, mais aussi concernant la relation entre Tom et Emma. Lucas lui fait remarquer qu'il est d'ailleurs

plus doué que Sébastien, qui contrôle beaucoup moins bien ses pulsions à l'égard d'Emma, ce qui peut aboutir à des moments de violence.

Claudine refait du bruit, ce qui ouvre sur la question d'une limitation sensorielle, par un rideau, pour éviter un emballement de l'excitation, ou d'un accompagnement pour aider à faire avec l'excitation sexuelle qu'elle ressent auprès des hommes. Au niveau groupal cela ouvre sur la possibilité de considérer la frustration comme sexuelle. C'est d'ailleurs un lien manifeste entre ce qui se dit sur Tom et sur Claudine. Le premier pour sa relation avec Emma et la seconde pour celle qu'elle a avec les hommes.

Tom revient alors sur la fin de la punition, et l'acceptation de la frustration apparaît contenue quand il dit : « C'est comme ça qu'on négocie. » Lucas développe d'ailleurs cette interprétation.

Le calme habituel de l'après-balade s'installe dans le véhicule. Tom évoque le départ de sa sœur, la réflexion sur la frustration venant le solliciter du côté de la séparation. Mais il n'élabore pas davantage.

Puis le minibus s'arrête à proximité du centre et la problématique institutionnelle ressort au travers des remarques sur le plein d'essence qui n'a pas été fait et la nécessité de remplir le cahier de kilométrage. Le vécu institutionnel est frustrant pour les professionnels. La proximité du centre comme représentant institutionnel influe sur l'actualité psychique du groupe. Alors que le groupe rentre, Lucas fait un point sur la balade.

Dans cette séance nous pouvons voir comment les niveaux individuels et institutionnels interviennent dans le développement de la vie psychique groupale. Ils offrent, par les situations qui y sont présentes, un matériel qui se prête à l'élaboration dans l'ici et maintenant du groupe. Par ce mécanisme transférentiel il semble que le groupe peut alors élaborer. Celle de Tom autour de la punition qui s'est révélée trop frustrante, celle d'Eva par rapport à la FNAC, celle de Claudine par rapport aux hommes, ou encore celle des professionnels face aux contraintes institutionnelles. À la fin de la balade, la notion de négociation peut se lire comme une manière de dépasser la frustration, en ouvrant sur une possibilité de régulation.

Séance 3 : Le départ et la perte

La séance 3 est centrée sur les questions du départ et de la perte, le projet de départ du centre de Sam se concrétisant et l'absence d'Emma, en stage dans un foyer, renvoyant Tom à son avenir.

Une fois le groupe au complet et la destination de la balade choisie, la discussion s'oriente sur le projet d'insertion dans une structure adulte de Sam, Eva précisant que le compte-rendu du référent de Sam n'a pas été intégré dans le dossier envoyé. Cette discussion renforce l'excitation déjà bien présente chez lui.

Tom reprend alors le thème de l'insertion, mais en parlant cette fois-ci d'Emma, qui est également inscrite dans ce processus, et qui est en ce moment même en train de faire un stage pour découvrir une structure susceptible de l'accueillir.

Cette association permet à Tom d'exprimer une inquiétude autour d'un avenir en dehors du centre qui l'accueille actuellement, qui s'élabore avec l'aide de Lucas.

> *Tom demande pourquoi et Lucas lui explique que le centre c'est un lieu de passage pour apprendre à être avec les autres, pour apprendre un métier, et qu'il arrive un moment où on a tout vu du centre on passe à autre chose. Et ajoute que l'on part dans un endroit où l'on a envie.*

Ainsi Lucas reprend le discours institutionnel concernant l'insertion, celui-ci étant alors livré tout particulièrement à Sam et à Tom, mais aussi pour Gérard, qui est également inscrit dans un projet d'insertion.

A la suite de cette explication Claudine et Sam font du bruit. Lucas continue alors son explication en insistant sur ce qui ne change pas, malgré le changement d'institution. Claudine se manifeste alors bruyamment et se projette contre la banquette. Eva lui rappelle l'incident de la séance 1.

> *Claudine pousse des cris et se met à taper dans les mains en se projetant sur la banquette. Eva lui demande de se calmer en lui rappelant que Gérard avait eu peur et qu'il l'avait frappée.*

Ce souvenir permet en même temps d'élaborer l'affect de peur, qui peut être en rapport avec une peur du changement que Lucas a essayé de contenir, en précisant à Tom que tout ne change pas lors d'un changement d'institution.

Sam intervient en parlant de la chanson qui passe à la radio, marquant un intérêt pour ce qui se passe à l'avant du véhicule, mais évitant la conversation sur le départ du centre. Lucas continue alors son explication, en insistant sur la valorisation que les patients peuvent tirer de la réussite de leur insertion en structure adulte.

Eva parle alors du service nouvellement créé par le centre, dont l'une des missions est l'insertion. Lucas essaye de déplacer la discussion sur ce service, mais sans succès, Tom restant attaché à l'idée qu'Emma va partir et au sentiment de tristesse qui y est lié. Il parle alors de deux jeunes patients absents qui étaient membres du groupe balade auparavant mais qui n'en font plus partie. Cela peut se comprendre comme un repli de la problématique institutionnelle des départs sur le groupe.

Tom comme Sam apparaissent assez perturbés une fois descendus du véhicule. La discussion sur la possibilité d'un départ du centre semble avoir suscité des représentations difficiles pour eux. Pour le premier, l'insertion d'Emma impliquerait son départ et donc la perte d'un objet d'amour, pour le second, le départ du centre représente une forte déstabilisation.

D'ailleurs Sam semble se rassurer en évoquant le souvenir d'une balade avec une éducatrice au parc de Sceaux, mais cette éducatrice est absente en ce moment, ce qui pourrait représenter une reprise à son compte de la problématique de Tom.

Chez ce dernier l'excitation suscitée par la représentation du départ d'Emma s'exprime à travers des coups donnés sur un arbre avec un bâton.

> *Tom tape avec son bâton sur un arbre et Lucas lui fait remarquer que ça fait le même bruit qu'un pivert, ça fait « tac tac tac tac tac ».*

Lucas reprend d'ailleurs cette expulsion motrice pour la transformer en représentation sonore.

Le groupe est plutôt ramassé. Sam s'approche d'Eva, qui donne une valence agréable à ce rapprochement, ce qui peut aussi se comprendre comme une interprétation plus large du groupe, qui reste proche. Sam, aidé par l'atmosphère agréable du groupe dit : « Patajon », ce qui est mal compris par Eva, ce qui semble le contrarier.

Tom utilise alors son bâton sur moi, manifestant de l'agressivité contre ma place d'observateur, puis s'excuse.

Sam continue à être très excité, ce qu'Eva essaye de contenir en maintenant le lien avec lui, elle lui montre des choses et stimule l'échange. Sam semble très pris dans ses stéréotypies, qu'il effectue tout en tournant autour du groupe. Si nous mettons cela en lien avec la discussion du groupe autour du départ du centre, qui semble particulièrement mettre en tension Sam et Tom, nous pouvons supposer que le comportement de Sam souligne l'unicité du groupe. Il tourne autour, marquant physiquement un intérieur et un extérieur.

Claudine s'arrête un instant sur le banc, puis se relève en même temps que le groupe devient moins compact. Gérard attend alors qu'elle reparte, ce qu'Eva interprète comme une volonté de ne laisser personne « sur le bord du chemin ». Cette interprétation renvoie à différents niveaux. Tout d'abord au niveau personnel, nous pouvons supposer que la raison qui fait que Gérard attend Claudine repose sur le fait qu'il a l'habitude d'être le dernier dans le groupe balade. L'habitude que Gérard a de rester à l'arrière du groupe lui permet d'avoir en vue tous les membres du groupe et ainsi s'assurer qu'ils sont présents. L'intégrité du groupe est ainsi vérifiée grâce à cette place, ce qui rejoint la problématique groupale que Sam jouait juste un peu plus tôt.

L'interprétation d'Eva permet d'ajouter un élément qui semble se rapprocher d'une valeur institutionnelle. Le fait de ne pas laisser quelqu'un sur le bord du chemin n'est pas sans rappeler la phrase de Lucas à la fin de la séance 2 : « On ne peut pas mettre quelqu'un à la porte parce qu'il dérange. On ne fait pas ça au centre. » La question du départ renvoie à la possibilité de partir sans se sentir laissé sur le bord du chemin.

Tom refait une démonstration d'agressivité, tournée cette fois-ci vers l'extérieur du groupe.

> *Tom jette un caillou dans le lac. Eva lui dit : « Tom ! » Lucas revient le chercher. Le groupe avance et se regroupe un peu plus loin devant une fontaine car Lucas explique à Tom pourquoi il y a un arc-en-ciel. Pendant l'explication Eva demande à Sam s'il écoute. Le groupe repart.*

Lucas intervient pour que Tom se contienne, puis il réunit le groupe autour de son explication sur l'arc-en-ciel. Sam ne veut toujours pas donner la main, mais Laurent me donne alors la main, établissant un lien intra-groupe entre Eva (qui s'en étonne), lui et moi. Sam dit qu'il n'aime pas ça et tourne autour du groupe, marquant la limite entre intérieur et extérieur.

Tom se débarrasse de son bâton de son propre chef, certainement pense-t-il ne plus en avoir besoin pour jouer son agressivité au sein du groupe. Les deux sous-groupes se rassemblent alors, sûrement aidés par ce geste de Tom qui marque une mise à distance de l'agressivité, et Sam continue à tourner autour du groupe. Il est très excité. Il parle du « plat chaud », expression qu'il utilise à lors du déjeuner quand il a terminé son entrée. Eva le comprend mal. Sam essaye alors de proposer un autre itinéraire, ce qui est refusé par Eva. Il y a alors une suite d'incompréhensions qui entretiennent l'excitation de Sam. L'agressivité de Tom refait surface et se tourne vers Claudine, ce que Lucas doit réguler.

Eva continue à maintenir le lien avec Sam en demandant s'il trouve le château joli, mais celui-ci répond « jolie camionnette », peut-être à la recherche de cette contenance du groupe, qui ne laisse aucun membre s'échapper, assurée par le véhicule.

Puis Gérard se sépare du groupe, mettant alors en scène cette peur de la séparation présente dans l'idée du départ du centre, faisant qu'Eva lui court après, pour finalement le rattraper, ce qui traduit qu'en tant que leader du groupe elle assure le lien groupal entre ses membres.

Sam dit à nouveau quelque chose qui n'est pas compris par Eva. Lucas parle du parc de Sceaux comme « un domaine de chasse pour certains », ce qui peut aussi s'entendre au niveau latent comme en lien avec l'agressivité de Tom. Eva interprète les stéréotypies de Sam comme un signe qu'il est heureux, mais Lucas rappelle qu'il ne faut pas trop le laisser faire, sinon il s'enferme dedans. Tout le monde s'installe dans le minibus et Lucas s'inquiète de savoir comment va Sam et si la balade lui a plu. Cela marque certainement, de la part de Lucas, un ressenti des difficultés de Sam lors de cette balade.

Une fois installé dans le véhicule, Tom tape le tableau de bord. Lucas ne recadre pas, afin de ne pas relancer Tom sur l'agressivité qui a été présente tout au long de la balade. Tom ouvre la discussion sur des éléments personnels de la vie d'Eva et de Lucas. Puis ils parlent des livres numériques :

> *Puis elle parle des livres qui existent maintenant sur DS. Lucas répond que les tablettes seront mieux pour cela, car elles ont un rendu comparable au livre. Eva répond qu'elle espère qu'ils ne vont pas arrêter de produire des livres. […] Eva continue en faisant remarquer que quand on part c'est pratique de ne pas avoir plein de livres. […] Lucas parle de l'iPad qui va être bien pour ça, mais qu'elle va coûter cher.*

Par le biais du livre numérique, Eva élabore une ambivalence face au changement. Ça ne devrait pas remplacer ce qui existe déjà mais c'est pratique « quand on part ». Lucas ajoute que ça coûte cher. Cela peut s'entendre dans le discours latent comme une référence au départ du centre. Le changement a du bon, mais il ne faut pas que cela fasse disparaître le vécu d'avant. C'est un travail psychique coûteux. Puis la discussion se modifie, Eva parle du tramway qui permet de venir au centre.

Ensuite, la représentation du golf permet une incursion dans la vie personnelle de Tom, qui se poursuit par une anecdote tirée de celle de Lucas. Puis tout le véhicule fait silence pour écouter la chanson « madeleine de Proust » d'Eva.

Tom essaye ensuite d'obtenir que quelqu'un d'autre puisse venir à l'escalade à la place d'Emma, certainement dans une tentative de combler son absence. Lucas gare le véhicule et le groupe rentre au centre.

De cette séance ressort la question du départ de l'institution et de la perte qui va avec. Elle se pose de manière prépondérante pour deux des membres du groupe. Pour Sam, il s'agit de son propre départ, avec la possibilité de rejoindre une structure de prise en charge pour adultes. Pour Tom, il est difficile d'accepter qu'une jeune patiente soit dans la même perspective de départ.

Au sein du groupe balade vient donc se jouer un fantasme de séparation et de perte. C'est un fantasme qui peut s'appréhender du côté de celui qui part (pour Sam) ou du côté de celui qui reste et voit l'autre partir (pour Tom). Il y a une correspondance entre ces positions, ce qui permet au groupe d'élaborer deux versants d'un même fantasme dans l'ici et maintenant de l'atelier.

À la fin de la séance, l'élaboration d'une séparation avec Emma est source d'une certaine tristesse pour Tom. Émerge l'idée d'un coût psychique pour le départ. Cela s'élabore par le détour de la représentation du livre numérique, certainement moins chargée affectivement et plus adéquate pour travailler les émotions qui, sans cela, auraient été trop vives.

Séance 4 : Autour de la place d'adulte

La séance 4 pose la question de la place d'adulte, telle que nous l'avons théorisée plus haut, et des enjeux afférents pour les jeunes du groupe.

Tom semble ne pas très bien accepter que le choix de la destination se soit fait en dépit de ce qu'il a demandé et il dit : « Je veux les serres d'Auteuil, je voudrais les serres d'Auteuil, je voudrais les serres d'Auteuil », marquant une altération dans la manière radicale qu'il a de demander ce qu'il veut. Cela amène à la discussion sur la *PSP*, une console de jeux vidéo portable que Tom souhaite avoir. Il accuse d'abord Lucas de l'avoir empêché d'en avoir une. Lucas rectifie en disant que ce n'était pas lui mais un autre éducateur. Lucas relie cela à la nécessité d'avoir un comportement d'adulte. Tom essaye de s'en défendre en disant que les adultes font de la même manière que lui, ce que Lucas infirme.

Commence alors un discours autour de la logique de la place d'adulte et de non-adulte. Déjà au travers de la référence à Claudine, qui est plus adulte que lui car elle peut être avec les autres sans les frapper. Ensuite, par la possession de la console de jeux *PSP*, considérée comme une marque du fait d'être adulte.

Eva intervient pour demander à Claudine de faire moins de bruit et renvoie au souvenir de groupe de Gérard, qui avait peur et qui l'avait frappé.

La différence adulte/jeune est ensuite reprise, s'étayant sur le fait que Lucas et Eva travaillent au cours de la balade. L'intransigeance de Tom continue au travers de demandes biscornues, qui l'amènent à parler d'Emma. Puis l'excitation de Tom se propage à l'intérieur du véhicule, débordant au passage Claudine, auprès de qui Eva interviendra pour l'aider à retrouver son calme. En revanche, Tom continue d'être envahi par l'excitation. La discussion autour de la place d'adulte semble le mettre en tension.

De son côté, Sam gère particulièrement bien son excitation, ce que les encadrants soulignent. Cela fait contraste avec Tom, qui semble plus en difficulté de ce côté et a recours à des comportements qui contraignent Lucas à le cadrer. L'expression agressive au sein du groupe se tourne d'abord contre Lucas. Claudine semble également dans un moment où son excitation est bien contrôlée.

Comme nous avons déjà pu le noter, en proposant une direction Eva assure une fonction revenant habituellement à Lucas. Tom peut d'ailleurs le faire également à peine plus tard. Ces possibilités d'échange de fonction sont très importantes au sein du groupe car elles mettent en jeu, en la rabattant sur le groupe, la problématique institutionnelle qui tourne autour de cette différence adulte/jeune. Au travers de l'échange de fonction il est possible de s'identifier à l'adulte. Cela se retrouve chez Tom,

car il formule sa demande très tranquillement, alors qu'un peu plus tôt il lançait un bout de bois sur Lucas.

Gérard, quant à lui, toujours à ses habitudes d'arrachage de feuilles, tourne sur lui-même, semblant indiquer un rattrapage corporel.

Le groupe peut alors se séparer sans que cela ne pose de problème pour le ressenti de la contenance, et Sam prend la tête du groupe pour la première fois.

Nous arrivons à une cabane à laquelle il ne reste plus qu'un mur. Lucas le montre à Tom. Celui-ci lui dit que ce n'est pas une cabane. Lucas reconnaît qu'il n'y a pas de toit, qu'il ne reste qu'un mur et donc que c'est plutôt un enclos. Tom lui demande pourquoi c'est là et Lucas répond : « Parce que les hommes aiment mettre des limites. »

> *Le chemin descend et Lucas dit que c'est la partie sportive de la balade. Tom parle des jeunes qui travaillent en balade.*

Le moment de la cabane semble lui aussi renvoyer à la discussion générale autour de ce qu'implique la place d'adulte. Ce serait « mettre des limites ». Tom parle alors des jeunes qui « travaillent » pendant la balade, faisant référence à ce que Lucas disait dans le véhicule à propos d'Eva. On voit dans cette séquence un discours qui évoque au niveau manifeste un travail physique, puisque la partie sportive de la balade vient de commencer, et au niveau latent, un travail psychique, par rapport aux limites que les hommes aiment mettre. Il est nécessaire de les intégrer pour devenir adulte.

Lucas continue sur son élaboration de terrain pour le sport en parlant de VTT, et ne donne pas suite à la remarque de Tom. Celui-ci frappe dans un caillou qui part en direction des autres membres du groupe. L'agressivité intragroupe est clairement exprimée et Lucas le recadre.

Pendant ce temps, Sam continue à occuper la fonction de celui qui ouvre la marche, identifié à Lucas dans ce rôle. Le chemin étant tortueux, Sam reprend ses stéréotypies, notamment vocales, ce qui permet de garder le contact avec l'arrière du groupe. Ainsi, le groupe n'a pas à s'inquiéter de la distance qui le sépare de Sam, contrairement à ce qui s'était produit lors de l'arrêt précédent. De cette manière Sam maintient le lien groupal, ce qui donne une autre signification à ses stéréotypies bruyantes, si souvent reprochées par le groupe. Il n'est d'ailleurs pas recadré, ni par Lucas, ni par Eva dans le cas présent. À ce moment Gérard rigole, exprimant peut-être un moment d'apaisement.

Un peu plus tard, ce sera Claudine qui partira seule devant, sans toutefois maintenir le lien groupal. Tom dit qu'elle n'écoute pas, ce que Lucas tempère en disant qu'elle n'a peut être pas entendu, ces deux interventions soulignant que la fonction intragroupe de communication n'est plus assurée.

Puis, Tom évoque ses dernières vacances, au cours desquelles il n'a pu aller au Maroc à cause du nuage de poussière qui survolait l'Europe, ce qui l'avait beaucoup frustré. Il redemande à Lucas de lui expliquer la raison de l'annulation du voyage, ce qu'il fait.

Lucas décide d'allonger un peu la balade. Puis, Eva parle des capacités de communication de Claudine, rappelant ce que Tom et Lucas mentionnaient un peu plus tôt à ce sujet.

Le groupe traverse une étendue d'herbe afin de prendre le chemin du retour. Cela inquiète Sam qui l'exprime avec un « Ça va pas ». En effet, le chemin n'est pas tracé par une route, comme habituellement, mais le passage par l'herbe peut aussi se voir comme une infraction à une règle implicite du groupe balade. Cela est d'ailleurs élaboré par Eva quand elle s'amuse des transgressions que s'autorise le groupe balade. Cela se rapporte aux limites que l'on ne respecte pas. Ainsi, ici les leaders indiquent que la place d'adulte n'implique pas forcément de respecter toutes les limites, et que certaines, mineures, peuvent être enfreintes. L'amusement d'Eva marque qu'il y a du plaisir à le faire.

Lucas ramasse un brin d'herbe et siffle avec. Cela peut se lire comme une régression à un niveau plus sensoriel, forme d'identification à Tom qui s'exprime alors en criant plutôt qu'en parlant. En parallèle, Lucas continue d'assurer une fonction interprétative, y compris pour lui, en disant que ses bruits ressemblent à ceux d'un canard.

Puis commence une discussion centrée sur la console de jeu portative *PSP*. La console de Lucas représente un objet d'adulte que Tom convoite. Il demande à l'avoir pour ensuite demander à la voir. C'est le passage subtil d'une tentative d'appropriation à une demande qui respecte la propriété de Lucas. La proximité dans la formulation marque la difficulté pour Tom de passer d'une demande à l'autre. Puis, Tom demande à Lucas s'il peut « avoir sa *PSP* » quand elle n'aura plus de batterie, laissant entendre qu'il pourrait la récupérer après que Lucas ait fini de l'utiliser. Cela souligne l'importance de récupérer la console de Lucas et non de grandir pour avoir la sienne. Tom semble alors pris dans une relation duelle avec Lucas comme objet frustrant, comme personne qui détient l'objet qu'il veut avoir. Tom est prêt à le récupérer, même si cela implique de récupérer une console qui ne fonctionne pas faute de piles. Lucas répond en lui disant qu'il pourra en avoir une à lui, sortant de la logique d'opposition induite par Tom. Tom répond : « Je l'ai rien fait », ce qui semble condenser un « Je l'ai » en parlant de la console et un « J'ai rien fait » pour se dégager de son geste agressif de la veille, qui l'empêche d'accéder à une place d'adulte.

Puis Claudine reprend la tête du groupe, mais comme lors de la tentative précédente n'arrive pas à se réguler pour attendre le groupe. Elle n'arrive pas à négocier entre son envie d'avancer et la nécessité

d'attendre le reste du groupe. Sam prend alors le relais, l'échange autour de la place de leader étant très investi par les différents membres du groupe.

> *Lucas explique à Tom qu'au centre ils veulent bien comprendre ses difficultés et l'aider avec ses handicaps sur le physique, mais que le comportement c'est à lui de s'en occuper et qu'on ne peut pas tout faire à sa place.*

Tom et Lucas continuent leur discussion, celle-ci s'orientant sur les difficultés de comportement de Tom. Lucas parle alors comme représentant de l'institution, proposant à Tom une explication de ce qui peut être pris en charge par le centre et de ce que Tom doit prendre en charge lui-même. Cette récapitulation ressemble alors à des cadrages que Lucas a faits au cours de cette balade quand Tom traînait des pieds. Ce mode de cadrage permet alors une explication très concrète de la logique que l'institution essaye de mettre en place pour Tom. La discussion ouvre alors sur la dimension sociale comme dimension supplémentaire à prendre en compte. Lucas félicite Tom de cette discussion en disant que c'est une discussion d'adultes. Il a en effet pris en compte une composante qui inclut d'autres personnes, comme Sam le fait quand il attend spontanément le groupe.

Le groupe monte dans le véhicule et Gérard tend la ceinture à Eva, partageant alors une fonction habituellement dévolue à un adulte.

Tom est très excité sur le chemin du retour, ce qui se manifeste au travers de nombreuses provocations, mais aussi des questions qui traduisent un manque d'attention pour le monde environnant. Lucas essaye, en demandant à Tom s'il voit son père avoir ce genre de comportement, de relier ce qui se passe à la discussion ayant eu lieu au cours de la balade, mais sans succès. Eva essaye la menace de l'envoyer à l'arrière, mais l'état d'excitation de Tom rend la communication avec lui difficile. Il fait montre d'une toute-puissance que l'on retrouve dans l'affirmation « C'est mon minibus ! » Lucas et Eva le font alors passer à l'arrière, mettant en acte une punition qui répond à la toute-puissance de Tom.

Bien qu'à l'arrière Tom continue ses provocations. Eva lui indique qu'elle va le signaler au chef de service, rappelant alors le cadre institutionnel dans le but de recadrer Tom.

Eva continue sur l'idée que les vocalises de Claudine représentent une forme de communication quand elle dit à Lucas qu'elle dit « Lulu ».

Tom revient sur la comparaison entre lui et Claudine qui avait été faite à l'aller. Il se raccroche ensuite à moi et à ma fonction d'observateur pour essayer de continuer à jouer cette toute-puissance face à l'adulte et Eva précise qu'elle va laisser un mot au chef de service. Puis, Tom tente de juguler son

excitation tant bien que mal et Eva l'encouragera à recourir à l'identification à l'observateur en lui proposant de rapporter son calepin.

Lucas gare le minibus à proximité du centre et le groupe en descend.

De cette séance ressort un travail d'élaboration concernant la place d'adulte comme place à conquérir pour les jeunes du groupe. C'est aussi un élément du cadre institutionnel qui vient se mettre en jeu au cours de l'atelier. Cela s'exprime au travers de la discussion entre Lucas et Tom, mais également dans les tentatives de Sam et de Claudine de venir occuper des fonctions habituellement dévolues aux leaders du groupe.

Nous pouvons également noter comment cette élaboration est plus difficilement vécue par Tom. Celui-ci se retrouve face à la difficulté de faire avec son désir d'être adulte afin de récupérer un objet qu'il convoite : la *PSP*.

Synthèse

Les séances de l'atelier balade peuvent donc être appréhendées comme des unités distinctes au cours desquelles le groupe élabore des contenus communs. La construction du matériel reposant sur des observations de séances qui ne se suivent pas dans le temps, nous ne pouvons pas aborder le suivi d'une problématique sur plusieurs séances. Néanmoins nous pouvons constater que ces productions psychiques jouent un rôle déterminant dans un travail de subjectivation d'expérience de trois ordres : personnel, groupal et institutionnel.

En effet, ces expériences s'élaborent parfois en même temps, au travers des liens qui peuvent exister entre elles. Parmi les nombreux exemples que nous venons de passer en revue, nous pouvons notamment retenir l'élaboration de la représentation groupale de l'adulte. Celle-ci s'appuie sur la problématique institutionnelle et se voit repliée sur le groupe le temps de l'atelier, notamment au travers de la relation entre Lucas et Tom. Cela ouvre sur le travail de cette représentation au niveau individuel.

Pour rendre plus explicite les liens entre ces différents niveau je propose de nous appuyer sur la modélisation des interventions telle que proposée par P. Delion en annexe de son article : « le bébé à risque autistique, une théorisation de l'organisation thérapeutique » (2001).

Il propose, dans le cadre d'une prise en charge, trois étapes qui peuvent se comprendre comme des évolutions de ce qui se joue dans un tel travail.

La première s'appelle la *fonction phorique*. Il la décrit comme la rencontre entre l'enfant et les soignants au travers d'un dispositif de prise en charge qui vient proposer à l'enfant une fonction contenante. P. Delion écrit à son propos : « La fonction phorique consiste à porter psychiquement l'enfant tout le temps qu'il ne pourra le faire tout seul. » (P. Delion, 2001, p. 102).

La deuxième s'appelle la *fonction sémaphorique*. Elle se caractérise par des soignants qui accueillent dans leur psychisme les signes en provenance de l'enfant. Ces signes sont chargés de messages qui n'ont pas encore trouvé de sens.

La troisième est la *fonction métaphorique*. Elle consiste pour l'équipe soignante à élaborer et perlaborer les signes qui ont été déposés par l'enfant afin d'accéder au sens dont ils sont porteurs. P. Delion précise que cette fonction « redonne à l'enfant et à ses parents la fonction spécifiquement humaine de la pensée et de la relation intersubjective » (P. Delion, 2001, p. 102)

Cette modélisation nous permet de rendre compte de la place que vient occuper un tel atelier dans la prise en charge de jeunes personnes autistes. Notons néanmoins que nous n'avons pas affaire à des enfants mais bien à des adolescents et jeunes adultes. Cela implique que la prise en charge dans le cadre du centre pour adolescents et jeunes adultes représente pour eux un second, voire un troisième lieu de prise en charge après les structures pour bébés et enfants. Cela demande à prendre en compte que les patients ont déjà connu des équipes à même d'assurer les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique. Ces fonctions assurées par l'institution trouvent leur intérêt dans le fait que ces patients déposent au sein de l'institution du matériel psychique qu'il revient à l'équipe d'élaborer. J. P. Pinel écrit en parlant d'adolescents pris en charge dans les institutions : « Ils recourent à des mécanismes d'évacuation des matériaux psychiques incontenables et intransformables : les excitations et les affects, les conflits et les angoisses qui ne peuvent être traités sur la scène psychique sont expulsés dans leur environnement. Ce processus d'évacuation continue immobilise le développement des processus de mise en représentation des expériences subjectives. » (J.-P. Pinel, 2010, p. 289). Bien qu'ici J. P. Pinel ne parle pas directement d'adolescents présentant des troubles autistiques ou apparentés, il me semble que la remarque reste exacte.

Dans le cadre institutionnel, le groupe balade assure l'existence d'un lieu assez sécurisant pour que les fonctions institutionnelles puissent se déployer afin de traiter ces matériaux psychiques « incontenables et intransformables ».

Ces apports théoriques permettent également d'envisager des éléments du fonctionnement interne du groupe. Nous pouvons supposer que les différents membres du groupe peuvent venir assurer les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique pour tout ou partie du groupe. En faisant cela, l'atelier vient permettre à chaque membre du groupe d'élaborer des éléments déposés par les autres.

Quand il s'agit de considérer cela du point de vue d'Eva ou de Lucas, c'est-à-dire de la place de leader, l'apport théorique de P. Delion correspond à ce que nous avons déjà récapitulé du fonctionnement institutionnel. Les encadrants viennent mettre à disposition leur psychisme pour accueillir et élaborer les signes déposés par les patients. Nous pouvons voir la fonction métaphorique se manifester lors de nombreuses mises en mots de la part des encadrants.

Cependant, ce qui va au-delà du cadre initial de cette modélisation, c'est quand on constate que des patients peuvent venir jouer cela pour le groupe. Nous retrouvons là l'idée que les patients empruntent, pendant un temps transitoire plus ou moins long, une fonction habituellement dévolue aux encadrants.

Cela apparaît quand les jeunes viennent remplir des fonctions habituellement dévolues à Lucas et Eva. Par exemple, quand Sam ouvre la marche dans la séance 4 ou quand Tom pousse une branche pour laisser passer Laurent dans la séance 1. Nous pouvons même voir des moments où les patients non-parlants agissent ainsi, comme quand Gérard tend à Eva la ceinture pour qu'elle attache Laurent, également dans la séance 4.

Cela participe alors d'un processus de construction psychique qui permet à ces adolescents d'investir leur pensée comme capable d'interpréter celle d'autrui. D'ordinaire, cela se développe naturellement à l'adolescence au sein de groupes de pairs. Dans le cadre de l'atelier balade, un étayage est proposé pour développer cette capacité habituellement peu présente chez les patients accueillis dans le centre, de par la composante sociale de leur difficulté.

Nous allons poursuivre ce travail de repérage des fonctions sémaphorique et métaphorique en nous appuyant sur la théorisation préexistante des fonctions phoriques par R. Kaës, dans la perspective de déterminer comment l'élaboration de motions pulsionnelles archaïques peut s'appuyer sur tous les membres du groupe pour essayer d'accéder à une mise en mots.

I-3-g) L'enchaînement des fonctions phoriques au sein du groupe balade

Pour pousser plus loin l'analyse du matériel de cet atelier, je vais donc utiliser le concept de *fonction phorique*. Bien que P. Delion utilise le même nom, et construise sa conception en s'appuyant sur les travaux de R. Kaës, il convient de différencier le concept kaësien du concept delonien.

R. Kaës les définit comme des fonctions qui « qualifient la portance (phoria) et la métaphore. Elles sont capitales dans tout agencement du lien intersubjectif et sont structurées selon la double détermination intrapsychique et interpsychique » (R. Kaës, p. 222, 1994). En d'autres termes, les fonctions phoriques sont des fonctions qui permettent de « porter » un élément de l'intérieur du sujet vers l'extérieur du groupe ou de « porter » de l'extérieur du groupe vers le monde interne du sujet.

Elles se présentent sous des formes diverses et participent au processus de liaison des discours au sein du groupe. R. Kaës dégage cinq types de fonctions phoriques :

- Prendre en charge, mettre en charge : un ou plusieurs membres du groupe sont dépositaires de la charge pulsionnelle du groupe ou d'une personne.
- Supporter, soutenir, étayer : le groupe, ou un membre, assure une fonction de soutien pour tout ou partie du groupe venant compenser une fonction étayante primaire défaillante.
- Contenir, incorporer : le groupe est vécu comme un lieu contenant capable d'accueillir les membres du groupe, mais également les représentations mises en forme par le groupe grâce aux autres fonctions phoriques.
- Transporter, transférer : le groupe procède à des déplacements permettant le glissement d'une représentation à un substitut avec lequel celle-ci a un lien d'association.
- Représenter, déléguer : dans le groupe, des rapports réciproques se mettent en place entre porteur/contenant/support/transporteur et porté/contenu/soutenu/transporté lorsque les autres fonctions phoriques sont à l'œuvre. Ainsi, l'un peut être représenté ou délégué par l'autre et inversement.

Celles-ci sont visibles dans les effets de langage qui ressortent d'un groupe, d'où la référence au discours dans leur définition. Dans ses écrits, R. Kaës donne des exemples de représentions groupales (comprenant un contenu manifeste et un contenu latent) se formant et se transformant par l'intervention des différents membres du groupe, chacun apportant des modifications en fonction de ce que l'activité psychique du groupe faisait vibrer chez eux. Il arrive que certains éléments soient de l'ordre du ressenti du psychologue, qui remarque une atmosphère pesante ou une excitation

silencieuse. Mais en dehors de l'analyse de certains actes manqués, les fonctions phoriques n'ont pas été utilisées pour appréhender le non-verbal.

Dans le cadre de l'atelier étudié, j'admets comme hypothèse que nous pouvons retrouver des fonctionnements groupaux s'appuyant sur des fonctions phoriques. Cependant, la forme de l'expression varie en fonction des limitations cognitives de chacun des membres du groupe balade. Ainsi les trois patients non-parlants de l'atelier trouvent des substituts non-verbaux. Ils s'expriment par des actes qui, comme les paroles, ont un contenu manifeste et un contenu latent. Ce type d'expression ne leur est d'ailleurs pas réservé. Les patients ayant accès au langage et les encadrants utilisent également ces composantes non-verbales dans leur expression. Dans l'analyse qui va suivre, je ferai apparaître ces fonctions phoriques en italique afin de les rendre plus évidentes à repérer pour le lecteur.

L'excitation et la présentification

Parallèlement au travail de la question des fonctions phoriques au sein du groupe balade, il me semble important de questionner la théorie concernant un point particulier de la clinique. Comme nous le verrons dans les extraits que nous allons travailler par la suite, les actions et comportements des membres du groupe ont leur importance dans le cadre de l'analyse, tout autant que les mots qui sont prononcés.

Mais où faire rentrer ces actions dans le cadre de la représentation ? Sont-elles à considérer comme des représentations-actions qui, à l'instar des représentations-choses, viennent se lier aux représentation-mots pour être potentiellement exprimé ? Qu'en est-il de la prévalence de l'acte sur la pensée ? Comment prendre en compte le fait que c'est par l'acte, pris dans un processus transitionnel de jeu, que la représentation advient, comme l'avance R. Roussillon (2001, p. 162-163) ?

Je vais essayer de définir plus précisément l'objet que nous essayons de cerner. Au sein de cette étude de l'atelier balade, il s'agit de ces comportements non-verbaux présents tout au long des séances. Ce sont des comportements que présentent tout particulièrement les patients n'ayant pas accès à la parole (ce qui est différent de ne pas avoir accès au langage), mais également les membres du groupe qui y ont accès. Ces comportements peuvent être considérés comme des actes qui mettent en scène, dans le groupe, une partie de l'actualité psychique de celui qui en est l'auteur.

Au sein d'un groupe comme celui-ci nous en trouvons plusieurs illustrations. Ainsi, à la fin de la séance 1, nous avons déjà passé en revue la scène suivante. Une lecture complémentaire à ce qui a déjà été dit est envisageable. Je me permets donc de citer à nouveau l'extrait :

Le véhicule démarre et Sam commence à faire du bruit. En imitant Sam, Lucas dit qu'il va mettre RTL2 et Eva, reconnaissant la chanson, dit « Francis Cabrel » en imitant également Sam.
Lucas monte le son pour que Sam puisse entendre et Sam dit « Francis Cabrel » deux fois. Eva lui répond que ce n'est plus Francis Cabrel mais AA, un groupe qui lui rappelle son adolescence. Lucas explique que le groupe s'était appelé comme ça pour être premier dans les classements par ordre alphabétique et siffle l'air de la mélodie.
Claudine tape dans les mains et fait des bruits. Gérard me touche la barbe, Sam redit « Francis Cabrel ». Eva lui dit que ce n'est plus Francis Cabrel. Laurent se met également à faire du bruit.

Dans cet extrait nous pouvons voir une certaine excitation chez Sam. Celle-ci s'exprime par des vocalises. Elle est prise en charge par Eva et Lucas quand ils parlent de Francis Cabrel qui passe à la radio. Sam écoute alors et dit à son tour « Francis Cabrel » une fois que la chanson est terminée. Cela entraîne des évocations de souvenirs de la part de Lucas et d'Eva, l'émergence de sons partagés entre Claudine et Laurent et un mouvement de Gérard pour créer un contact avec moi.

Les souvenirs de Lucas et d'Eva montrent que le groupe fournit une contenance suffisante pour qu'ils envisagent d'y déposer des représentations issues de leur monde intérieur. Quand Claudine et Laurent laissent à leur tour ressortir de l'excitation, cela participe à la perception de cette même *fonction contenante*. Alors que Sam est calme, nous pouvons supposer qu'il y a là une excitation qui a été mise en charge chez Laurent et Claudine.

En revanche, le geste de Gérard est plus ambigu. Il peut s'interpréter comme une représentation d'un contact avec moi. Si nous prenons en compte que je suis assis sur la rangée de sièges devant lui, nous pouvons supposer qu'il vient de représenter la circulation entre ceux placés à l'arrière du véhicule et ceux qui sont devant.

Il y a d'autres moments où nous retrouvons une excitation qui circule dans le groupe :

Claudine et Laurent font du bruit ensemble. Tom les entend et commence à s'exciter à son tour en tapant sur le tableau de bord. Eva hausse légèrement le ton et lui dit de se calmer sinon il va s'asseoir à l'arrière. Tom, Laurent et Claudine se calment. Tom demande s'il peut conduire, Lucas lui dit que non et Tom le traite de « farfadet ».

Nous pouvons voir dans cet extrait de la séance 1 l'excitation qui s'exprime par les sons que Claudine et Laurent produisent ensemble. Cette excitation est *prise en charge* par Tom, qui la met alors en acte à sa manière. Eva intervient pour recadrer et le menace de l'envoyer à l'arrière, élaborant implicitement l'origine de l'excitation. Le refus d'étayage de cette excitation incite Tom, Laurent et Claudine à la contenir, faute de pouvoir la *mettre en charge* chez l'un des leaders. Tom a du mal à se contenir, il demande alors à conduire, tentant à nouveau une mise en charge sur Lucas. Mais ce dernier n'accède pas à cette demande et Tom le traite de « farfadet ».

Cette circulation de l'excitation au sein du groupe installé dans le véhicule apparaît également à la séance 4 :

> *Sam tape sur sa jambe et dit : « Éha ! » en faisant un claquement de langue. Il le fait une fois en se penchant à droite, une fois à gauche et une fois en se tenant droit puis dit : « Mika, balade. » Il commence à faire un bruit lancinant et alterne des claquements aigus et graves.*
> *Claudine : « Non, non, non, non, non…Ma, ma, ma, ma, ma…*
> *Tom : Mé, mé, mé, vas-y, mé, mé !*
> *Claudine : Mé, mé, mé… » et Claudine s'excite, pousse des cris aigus et tape dans ses mains. Eva intervient et lui propose de tourner la tête pour qu'elle arrête de regarder Laurent.*

Dans cet extrait, Sam accompagne sa stéréotypie sonore de mouvements corporels traduisant la recherche d'un ressenti corporel. Il essaye alors de la *mettre en charge* chez moi et peut-être donne-t-il incidemment une figuration de l'origine de son excitation en disant « Mika balade ». Mais je ne réponds pas et il s'en retourne à des stimulations plus sensorielles.

Ses vocalises induisent de l'excitation chez Claudine, qui l'exprime en sons répétitifs articulés. Le processus de *mise en charge* qui a eu lieu entre Sam et Claudine s'étend alors à Tom, chez qui l'excitation groupale entraîne un emballement, ce qu'il transmet en retour à Claudine en lui disant « Vas-y ! ». Celle-ci perd alors l'articulation en syllabes, le travail de figuration qu'elle était en train de faire se retrouve stoppé par un trop-plein d'excitation.

Nous avons donc dégagé trois extraits où les fonctions phoriques de R. Kaës nous permettent d'envisager la circulation de l'excitation au sein du groupe. Comme nous avons pu le voir dans le premier extrait, cette excitation peut aussi bien rester excitation au sein du groupe, en s'appuyant sur la contenance de celui-ci que s'élaborer dans des représentations. Cela ouvre la question du processus d'élaboration qui mène de l'excitation à la représentation.

Commençons par nous intéresser à l'excitation. Il est important de la distinguer de ses manifestations. En effet, il est courant d'appeler « excitation » les cris et les mouvements constatés chez les patients, alors qu'il s'agit des conséquences de cette excitation. Ce sont les manifestations comportementales d'une excitation qui, elle, est localisée plutôt au niveau psychique.

Quel statut donner à cette excitation psychique ? En psychanalyse nous la considérons comme une excitation pulsionnelle, c'est-à-dire issue du corps. Il me semble alors important d'introduire une autre distinction : pulsionnel n'équivaut pas à endogène. Comme nous l'avons déjà abordé au début de ce chapitre, l'excitation pulsionnelle trouve son origine au niveau corporel et dans ce qui est susceptible d'exciter les corps. Les organes des sens capturent les éléments sensoriels excitants, donnant une voie d'accès vers l'intérieur.

Par conséquent, l'excitation pulsionnelle peut trouver son origine aussi bien au niveau intra-psychique (par exemple un fantasme qui suscite de l'excitation) qu'au niveau de la relation à l'environnement. Mais même si elle trouve son point d'origine dans l'environnement, cela n'est pas une évidence pour le psychisme. Le traitement de l'excitation pulsionnelle a pour but de distinguer le « perçu » du « senti » (R. Roussillon, 2001), autrement dit, ce qui provient du psychisme de ce qui lui est étranger.

Cela se retrouve dans les travaux d'E. Allouch. Parlant des travaux de M. L. Roux avec des patients présentant des difficultés corporelles importantes, elle cite ce passage : « Cette sensation, il prend l'habitude de la retrouver dans des moments de vide, à la place de l'excitation qu'il ressentait auparavant. » (E. Allouch, 1999, p. 164-165).

Elle écrit alors : « L'éprouvé sensoriel passe dans des images psychiques comparables aux images du rêve ; simultanément, il change la relation du patient à son propre corps, source d'expériences agréables telles que la psyché désire rester en contact avec lui et l'investit. À la fin du processus, les sensations devenues agréables à travers la relation auront ouvert le patient à son propre corps. » (E. Allouch, 1999, p. 165).

Elle souligne l'importance de l'éprouvé sensoriel dans la constitution d'images psychiques qui pourront être reprises au niveau de la représentation et de la construction corporelle. Si nous suivons l'idée développée par M. L. Roux, le sensoriel peut alors s'appréhender comme une des premières modalités de liaison de l'excitation psychique et permet de substituer une première pensée en images à l'irreprésentable de l'excitation psychique brute.

Cette première pensée en images, E. Allouch la relie à la *Darstellung* freudienne, dont elle précise : « Nous avons signalé que cette notion de *Darstellung* se réfère à une présentification de l'objet de la pulsion, à la différence de sa représentation (*Vorstellung*) qui appellerait la métabolisation de son absence. » (1999, p. 158). Ce faisant elle nous fournit un élément précieux dans la compréhension de l'avènement de la représentation. Avant que l'entité psychique ne se substitue à ce qu'elle représente, il y a un moment où l'objet est juste présent au niveau psychique et où sa présence permet de créer la représentation qui par la suite prendra sa place. Cette présentification sous la forme d'un regroupement de sensations contiguës permet au psychisme de considérer que ces sensations peuvent être fixées en une entité mémorielle (la représentation-chose) qui sera à même de remplacer l'objet extérieur quand celui-ci viendra à manquer.

Dans les exemples que nous venons de passer en revue, nous pouvons noter que les manifestations sensorielles (par exemple faire du bruit) de l'excitation sont des moments de rencontre entre l'excitation psychique et les excitations sensorielles générées par les stéréotypies. Comme le précise

l'approche sensori-motrice de A. Bullinger, les stéréotypies permettent de retrouver un ressenti au niveau du corps et de s'assurer de la présence de celui-ci. E. Allouch nous permet de faire un pas de plus, elle nous indique comment ces mouvements stéréotypés participent à la liaison de l'excitation psychique.

Au niveau clinique, cela nous invite à différencier les vocalises en fonction de leur degré d'articulation. Elles peuvent être un simple son plus ou moins articulé. Elles peuvent être une répétition de sons comme les « ma, ma, ma » de Claudine. Enfin, elles peuvent aussi devenir des sonorités répétées proches d'un mot, comme quand elle répète non. Bien que nous n'en ayons pas d'exemples dans la clinique tirée du groupe balade, nous pouvons néanmoins noter que les écholalies immédiates et différées sont des formes de répétitions où la mise en forme est encore plus poussée. Ce sont donc différents niveaux de présentification que nous pouvons distinguer par ces différentes mises en forme de l'excitation.

Ce que nous venons de développer pour les stéréotypies sonores peut également s'appliquer aux stéréotypies motrices. Celles-ci traduisent également des mises en forme diverses. Quand Claudine tape dans ses mains, nous pouvons y voir une mise en forme par le rythme qu'elle imprime. La plupart du temps celui-ci est régulier, mais parfois il se désorganise et Claudine accélère sans pouvoir s'arrêter, perdant alors toute possibilité de retrouver une régulation rythmique. Par ces stéréotypies motrices, les patients cherchent également à lier l'excitation psychique au travers des sensations corporelles.

Si nous reprenons cela au niveau groupal, nous pouvons considérer que les manifestations telles que les sons répétitifs ou les stéréotypies motrices sont une manière de déposer dans le groupe un vécu d'excitation psychique endiguée grâce à l'utilisation d'une sensorialité répétitive.

Comme nous l'avons vu au travers des extraits utilisés, cette excitation peut se retrouver prise en charge par d'autres membres du groupe et entre autres les leaders. Mais il arrive également que cette excitation soit recadrée par Lucas ou Eva, demandant alors aux patients de traiter celle-ci à un niveau individuel. Nous pouvons ainsi envisager que la circulation et la prise en charge de l'excitation par le groupe est dépendant de sa capacité à accueillir celle-ci.

Notons que les extraits utilisés ici sont tous issus de moments où le groupe est dans le véhicule. Le fait de se retrouver dans un espace clos, avec des places définies (car les encadrants ont tendance à proposer aux jeunes de s'installer à la même place) influence l'expression et la circulation de cette

excitation. Essayons maintenant de repérer ces mouvements d'excitation et leur devenir dans les moments de balade à proprement parler.

Sensoriel individuel et subjectivation groupale

En accord avec nos hypothèses développées ci-dessus, l'excitation pulsionnelle individuelle peut trouver sa place au sein du groupe. Alors qu'au niveau individuel celle-ci peut se manifester dans ces mouvements sensoriels répétitifs, pris dans une recherche de présentification qui achoppe, cela peut être repris au niveau groupal. Le groupe essaye de dépasser ces points d'achoppement pour arriver à représenter une partie du vécu personnel d'un de ses membres au travers du vécu groupal. Essayons de caractériser cela en nous appuyant sur des exemples cliniques.

> *Nous arrivons au minibus et montons dedans. Eva me propose de m'installer entre Claudine et Laurent pour éviter que celle-ci ne l'embête. Lucas nettoie ses chaussures avant de partir. Claudine tape dans les mains en poussant des petits cris, Eva lui demande d'arrêter. Elle se calme puis recommence quand Lucas démarre le véhicule. Eva lui demande d'arrêter et Lucas soupire. Tom dit à Lucas : « Elle chante Claudine. », « Elle fait du bruit » répond Lucas. Claudine recommence et Eva dit qu'elle dérange tout le monde. Tom dit : « Elle va être renvoyée ! » Lucas lui répond : « On ne renvoie pas parce que quelqu'un fait trop de bruit, on renvoie quand quelqu'un tape ou casse.*
> *Tom : On la dépose chez elle.*
> *Lucas : On ne peut pas mettre quelqu'un à la porte parce qu'il dérange. On ne fait pas ça au centre. Tu sais avant avec toi c'était pire.*
> *Tom : Elle me prend la main. »*
> *Eva lui dit qu'il peut refuser et la discussion continue sur la relation entre Tom et Emma et la relation complice qu'il arrive à avoir avec elle. Tom fait remarquer que ce n'est pas le cas de Sébastien. Lucas lui dit qu'il sait comment prendre Emma.*
> *Claudine tape dans les mains et pousse des cris et se calme très rapidement, avant même qu'Eva ne lui dise de se calmer.*

L'excitation de Claudine est difficile à gérer à ce moment précis de la séance 2. Tom essaye de l'élaborer comme une forme de chant, mais Lucas n'adhère pas à sa vision des choses. Eva demande à Claudine de s'arrêter, mettant en œuvre une limitation de l'excitation car le groupe ne pourrait l'*incorporer*. Tom interprète cela comme une séparation totale et dit qu'elle va être renvoyée, ce que Lucas reprend en donnant une représentation de Claudine plus nuancée : elle fait du bruit, mais elle ne tape pas. Il termine son explication en *transférant* la situation actuelle sur des situations antérieures où Tom a pu présenter des comportements problématiques. Claudine a certainement perçu ce lien et en établit un autre, physique cette fois-ci, en prenant la main de Tom. Elle opère à sa manière un *transfert* de la représentation de lien qui ressort du discours de Lucas sur un lien physique en tenant la main de Tom.

Vient se poser ici la question de l'excitation de Claudine, qui est débordante pour le groupe. La demande d'Eva est alors interprétée par Tom comme équivalant à un renvoi. En donnant une

représentation plus nuancée, Lucas affirme que cette excitation n'entraîne pas l'expulsion du groupe. Le parallèle qu'il fait avec le passé de Tom souligne que le groupe est capable de contenir une quantité importante d'excitation. Cette représentation de l'unicité groupale se retrouve dans le mouvement de Claudine qui prend la main de Tom. Nous pouvons supposer que par ce mouvement elle participe à ce qui s'élabore en mots à l'avant du véhicule.

Nous avons déjà noté, dans un extrait de la séance 4, que Lucas et Eva identifient les vocalises de Claudine comme étant une forme de communication. Même si ce n'est pas une communication par mots, ce qui la rend difficilement partageable avec des personnes qui ne la connaissent pas, Eva reconnaît qu'il est possible de comprendre Claudine au travers de ses comportements. Ceux-ci sont une forme de communication car ils représentent une partie de son ressenti interne.

Mais ce qui s'élabore ici est aussi à lire au niveau groupal. C'est la place de Claudine en tant que membre du groupe distinct des autres et avec son désir propre qui est parlée. Son appartenance au groupe est considérée en fonction de sa capacité à pouvoir s'exprimer. Cela participe à l'intégration de Claudine comme un objet psychique groupal différencié au sein des différents membres du groupe.

Nous pouvons trouver des formes d'élaboration similaires en ce qui concerne Gérard. Ici, il joue un rôle de *soutien* dans le groupe, dans la séance 4 :

> *Eva installe Laurent et remarque que Gérard lui tend la ceinture pour qu'elle l'attache. Lucas souligne que maintenant il lui arrive aussi de tenir la porte aux autres.*

Le fait que Gérard tende la ceinture est un événement traduisant une participation directe dans la dynamique groupale. Alors qu'habituellement il est plutôt passif et se fait peu remarquer, dans le cas présent Gérard montre qu'il peut participer à une fonction groupale dévolue à Eva en supposant qu'elle aura besoin de la ceinture pour accomplir le geste ritualisé d'attacher Laurent. Cette *fonction d'étayage* est complétée par le commentaire de Lucas, qui relie cela à d'autres comportements similaires repérés récemment et aboutit à une représentation valorisée de Gérard.

Cela participe du même mouvement d'intégration que celui que nous venons de voir pour Claudine. Ces comportements qui peuvent sembler anodins sont investis par les leaders du groupe comme des détails importants, qui viennent marquer la participation active à celui-ci. En parallèle, cela souligne les particularités d’un membre de ce groupe et participe à une identité par intégration de Gérard.

Cette tendance se retrouve aussi dans l'interprétation des attitudes de Laurent, bien qu'il se fasse assez discret la plupart du temps. Au début de la séance 3, il pousse des petits cris joyeux qui, s'ils ne sont pas des représentations verbales de la joie, en sont néanmoins des manifestations qui, *mises en charge* chez moi, me font noter dans mon observation que ce sont des manifestations d'une joie.

> *Laurent fait beaucoup de bruits joyeux. […] Laurent continue à exprimer sa joie par des bruits.*

Cela se retrouve à la séance 4 :

> *Laurent se déplace en sautillant tout en faisant des bruits joyeux. […] Élodie demande pourquoi Laurent fait autant de bruit. Lucas lui explique que c'est sa manière de montrer qu'il est content.*

Par son comportement moteur de sautillement, ainsi que ses vocalises, Laurent *met en charge* son ressenti intérieur dans le groupe. Cela interroge Élodie, que le groupe va déposer à l'antenne du centre. Lucas adjoint la représentation-mot « content ». Il vient ainsi *représenter* un contenu *mis en charge* au sein du groupe et parallèlement expliciter l'état interne de Laurent. Cela participe à l'élaboration de Laurent comme objet groupal distinct des autres membres du groupe, dans une reconnaissance d'une identité par intégration. Par un biais infra-verbal Laurent a réussi à mettre en place une élaboration commune comparable à celles que Lucas peut avoir avec Tom, comme nous avons déjà pu le voir dans cet exemple tiré de la séance 3 :

> *Tom tape avec son bâton sur un arbre et Lucas lui fait remarquer que ça fait le même bruit qu'un pivert, ça fait « tac tac tac tac tac ».*

Lucas reprend le bruit que fait le bâton de Tom sur l'arbre et le *représente* en le comparant au bruit que fait un pivert. La *prise en charge* par le groupe de l'excitation que Tom a exprimée de manière comportementale permet de relier une représentation (*fonction phorique de représenter*), ce qui autrement n'aurait été que décharge.

Les encadrants ont également des passages par le sensoriel récupéré dans une représentation, comme dans l'extrait tiré de la séance 4, Lucas fait du bruit avec un brin d'herbe. Il reçoit ainsi de l'excitation pulsionnelle groupale qu'il *met en charge* à son tour chez les autres membres du groupe. Il fait d'ailleurs remarquer à Tom que crier risque de déclencher un comportement similaire chez Sam, soulignant le risque de transmission d'un trop-plein d'excitation. Il continue alors à faire du bruit, mais raccroche celui-ci à la représentation-mot du canard, limitant ainsi l'impact excitateur de son brin d'herbe-trompette.

L’étayage groupal pour le travail d'élaboration

Nous pouvons également trouver dans les balades des moments où l'élaboration se fait à plusieurs, comme dans cet extrait de la séance 1 :

> *Nous arrivons au minibus jaune. […] Arrivé devant le minibus Sam dit à Eva : « Camionnette ! », elle lui répond : « Minibus jaune ! » et rigole.*

Un simple échange qui, au niveau manifeste, souligne la communauté de sens entre le mot « camionnette » et l'expression « minibus jaune », au niveau latent permet au groupe entier d'accéder à des représentations-mots rendant possible de *représenter* l'expérience visuelle immédiate. De plus ce processus est accueilli avec enthousiasme par Eva.

La plasticité des représentations au sein du groupe joue un rôle essentiel quand il s'agit d'apaiser la tension interne. Il arrive que les encadrants utilisent spontanément la fonction phorique de *transfert* pour désamorcer ce qui autrement pourrait devenir une situation plus tendue, comme à ce moment de la séance 3 :

> *Tom lâche une pierre dans une poubelle, Claudine commence alors à faire du bruit et Tom se retourne et lui dit : « Tais-toi » d'un air menaçant en s'avançant dans sa direction. Lucas intervient et dit à Tom qu'il peut lui demander de se taire, mais qu'il ne peut pas menacer Claudine. Lucas la prend par la main. Il continue de parler à Tom en lui expliquant que si la forêt n'a pas l'air « sauvage », c'est qu'elle est bien entretenue, parce qu'il y a des gens qui s'en occupent.*

Après être intervenu pour recadrer Tom, Lucas change de conversation. Cependant, il parle de la forêt qui n'a pas l'air « sauvage » parce qu'elle est bien entretenue, ce qui peut se comprendre comme un *transfert* d’une représentation qui aurait aussi pu qualifier l'attitude de Tom.

Nous pouvons également le retrouver dans cet extrait de la séance 4 :

> *Lucas dit que c'est un terrain pour faire du VTT. Tom tape dans un caillou qui va dans la direction des autres jeunes. Lucas lui interdit de continuer en expliquant qu'il lui avait demandé de s'engager à ne pas jeter de pierre en traînant des pieds. Tom répond : « De la moto ! » Lucas reconnaît que ça pourrait être une descente de moto et Tom dit qu'il arrête de taper dans des cailloux. Lucas explique que le problème c'est qu'il ne peut pas lui faire confiance et qu'il n'a qu'à accepter ce qu'on lui demande. Il lui demande s'il avait compris ce qui lui était demandé. Tom ne répond pas.*

L'aller-retour entre la discussion sur le type de terrain et l'interdiction de jeter des cailloux permet une élaboration des deux en parallèle, certainement facilitée par l'apaisement que permet le *transfert* momentané sur une autre discussion. En revanche, le lien latent entre les deux discussions ne semble pas évident à identifier.

Synthèse : du traitement groupal de l'excitation psychique

Au travers des exemples analysés dans cette partie nous avons donc été amenés à formuler l'hypothèse de l'excitation comme une entité pouvant circuler au sein d'un psychisme groupal. Il faut d'ailleurs noter que la plus grande partie du temps cette circulation est inconsciente, tant pour le groupe que pour les individus qui le composent. En effet, si nous prenons Lucas et Eva en exemple, en dehors des moments de recadrage, c'est-à-dire quand l'excitation déborde le groupe, celle-ci ne donne pas lieu à des actions éducatives spécifiques.

Le partage de cette excitation assure la cohésion du groupe, car elle est rendue possible par une contenance groupale suffisamment solide pour que les différents membres du groupe puissent y déposer une part de leur excitation. Nous retrouvons ici ce que J. Bleger appelle la socialisation syncrétique, dans le sens où cette circulation de l'excitation ne distingue pas les membres du groupe.

Cela va être remis en question par le travail de présentification. Les patients le mènent au niveau individuel, en cherchant à donner forme à leur excitation. Nous en retrouvons de multiples indices dans les stéréotypies verbales et motrices dont ils font montre. Le groupe peut également chercher à faire cela, et la rencontre des deux ouvre la voie d'un étayage de la présentification au niveau individuel par ce qui se joue au niveau groupal. Ainsi sont intégrées des différences entre les membres du groupe qui vont dans le sens de la socialisation par intégration et permettent au leader de proposer des élaborations concernant chacun des membres. Les détails observés au cours des balades deviennent alors des indices indiquant des motivations personnelles. Les membres du groupe sont différenciés par ces signes de leur travail psychique individuel.

I-3-h) L'intérêt thérapeutique du groupe balade

L'atelier balade est donc un atelier à médiation sportive où la dimension groupale est prépondérante. C'est d'ailleurs l'axe de tension de cet atelier : sa médiation par l'activité est un support à la relation. La sociabilité syncrétique est incarnée par la marche et la sociabilité par intégration se fait grâce à la relation groupale. Dans le cadre de l'autisme et des troubles apparentés, cette dimension socialisante visant à « être ensemble » ouvre sur la possibilité de travailler à un niveau éducatif la question du comportement en extérieur. Le travail autour de la possibilité de se balader en groupe représente une activité courante, y compris dans le cadre familial, pouvoir en faire partie représente un gain thérapeutique certain pour le patient.

Mais les principaux ressorts thérapeutiques pour le patient se cachent ailleurs dans cet atelier. De par la régularité de la configuration groupale de l'atelier, Lucas et Eva proposent un lieu d'élaboration

aux jeunes patients du centre. Le matériel élaboré est de différentes natures, pouvant aller jusqu'à un niveau aussi archaïque qu'un travail autour de l'excitation psychique et du traitement de celle-ci. La dynamique groupale étaye et contient cette excitation, permettant qu'elle ne vienne pas interrompre les relations denses qui se déploient au cours de l'atelier. Elle permet aussi d'en élaborer le contenu en s'appuyant préférentiellement sur les leaders, mais également sur d'autres membres du groupe. La capacité interprétative du groupe n'est pas alors uniquement présente chez les leaders, elle peut aussi se retrouver chez les patients. En plus de la valorisation des patients, cela rend possible pour eux de se voir fonctionner comme analysant et participant à la compréhension d'un autre membre du groupe.

A. Brun rappelle que : « Le dispositif même des médiations thérapeutiques, fondé sur la sensorialité, constitue un appel à la figuration de protoreprésentations, qui renvoient à une inscription des premières expériences sensori-affectives de la relation à l'objet. » (Brun, 2007, p. 137).

Le groupe balade n'est bien entendu pas une médiation thérapeutique dans le sens entendu ici par A. Brun. Il n'est pas centré sur l'analyse du contenu transférentiel. Néanmoins, il travaille cette question de la figuration des protoreprésentations par son traitement groupal de l'excitation. Je pense que c'est un gain thérapeutique pour les patients que de pouvoir trouver un lieu d'élaboration pour ce type de matériel psychique. Il y a un travail de construction de sens qui se crée dans les rapports transférentiels au sein du groupe. Les déplacements sur le groupe des problématiques personnelles et institutionnelles ouvrent un espace d'élaboration pour ces questions.

Bien évidement, toutes les manifestations d'excitation déposées dans le groupe ne sont pas élaborées jusqu'à la présentification ou la mise en mot de celle-ci. Néanmoins, comme le rappelle R. Roussillon, même dans le cadre de la cure-type : « En réalité d'ailleurs, ce n'est jamais la totalité du "langage" de l'affect et de celui de la "gestuelle motrice", de la "geste" des représentations de chose et d'action, qui seront reprises dans l'appareil de langage : le transfert intrapsychique n'est pas sans reste. » (R. Roussillon, 2005, p. 374). Dans le cadre du psychisme groupal qui s'auto-analyse, il en va de même, il y a des restes non mis en mots. Dans cette perspective le groupe permet d'élaborer « la tour de Babel des sensations » (Brun, 2007, p. 129).

Concernant la dimension institutionnelle, ce groupe permet un travail non négligeable. À l'image du moment où Lucas explique à Tom ce que le centre prend en charge de ses troubles, les leaders peuvent en venir à expliquer les intentions de l'institution à l'égard du patient. Cela offre au patient un lieu pour élaborer les processus institutionnels dans lesquels il est pris. Lucas souligne d'ailleurs l'intérêt d'un tel atelier extérieur, qui permet d'élaborer l'intérieur de l'institution.

Enfin j'aimerais proposer une vision des processus groupaux pris dans l'activité de marche comme une situation malléable, à l'image du concept de médium malléable d'A. Brun. Elle le définit ainsi : « Le médium malléable désigne donc l'existence d'objets matériels, qui ont des propriétés perceptivo-motrices susceptibles de rendre perceptible et manipulable l'activité représentative : celle-ci consiste à représenter en chose le processus de symbolisation lui-même. Il en résulte donc que le médium malléable ne signifie rien par lui-même, mais qu'il prend une forme différente selon la manière dont on s'en saisit. » (Brun 2005, p. 332).

Bien entendu, la situation de l'atelier balade n'est pas un médium malléable à proprement parler. Néanmoins, sa capacité à accueillir différents contenus psychiques pour les élaborer permet à chaque patient de l'utiliser d'une manière souple. Gérard, Claudine ou Laurent vont le plus souvent s'appuyer sur la capacité contenante du groupe pour y déposer une excitation psychique qui sera éventuellement élaborée. Tom et Sam, eux, chercheront plus souvent l'élaboration de leur vécu relationnel. Le groupe est appréhendé comme un lieu psychique souple pouvant traiter des contenus psychiques variés malléables jusque dans son organisation. La circulation des fonctions au sein du groupe, s'appuyant sur la structure des places qui peuvent devenir des enjeux, permet un travail autour du désir des jeunes, et plus particulièrement de leur désir de grandir. Mais surtout les patients peuvent voir le groupe élaborer des contenus qui leur sont propres et participer à ce processus. Il y a donc possibilité pour les jeunes à la fois de se décharger d'éléments psychiques conscients et inconscients, mais également de voir les processus de symbolisation que le groupe déploie pour les traiter et potentiellement s'en inspirer. Évaluer la possibilité pour les patients qui forment ce groupe de faire cela est une tâche complexe, qui demandera des développements au-delà de la présente recherche.

I-4) Le sensoriel et le psychisme

Nous sommes donc partis de la constatation clinique de difficultés d'intégration sensorielle dans l'autisme. Cela se retrouve dans les autobiographies, dans le cas clinique proposé ainsi que dans la clinique groupale. Les développements théoriques proposés permettent d'appréhender ces difficultés comme des difficultés de traitement au niveau de l'archaïque psychique, avant le traitement primaire. En référence à P. Aulagnier, ce serait au niveau de la constitution du pictogramme qu'il y a achoppement (1975).

Le questionnement que je développe renvoie aux mécanismes psychiques qui utilisent le sensoriel comme premier liant psychique, intervenant dès les tout premiers temps de l'élaboration pulsionnelle. Le contenu sensoriel corporel, issu de ce qu'A. Brun nomme des zones érogènes sensorielles (Brun, 2007, p. 133), étayera le psychisme pour une mise en forme qualitative (qui deviendra représentation-chose), une mise en forme quantitative (qui deviendra affect) et la création d'une première contenance.

Cette première liaison de l'excitation psychique s'appuie sur l'objet, sur son rôle déflecteur (R. Roussillon, 2001) et sur la transformation au sens de Bion (1979) d'élément bêta en élément alpha grâce à la fonction alpha qu'assure l'objet.

Le point de rebond du schéma de contenance (G. Haag, 2006) permet de conceptualiser plus en détail la rencontre avec l'objet et surtout l'inévitable rencontre d'une partie de l'altérité de celui-ci. Bien que l'environnement essaye de la réduire autant que possible, cette part d'altérité est toujours présente. Il en est de même dans le cadre des troubles autistiques et apparentés. L'environnement est attentif à diminuer cette part d'altérité, mais la sensibilité sensorielle de l'*infans* rend cette petite altérité plus grande. Elle est ressentie comme trop marquée et peut entraîner des premiers destins fragilisants pour la première contenance. Cette fragilisation peut être le résultat d'une absence de rebond ou d'un rebond avec trop d'altérité. Le psychisme essaye malgré tout de l'intégrer sous la forme d'une ou plusieurs traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices. Mais leur potentiel désorganisant incite le psychisme à tenter de les lier fortement en ayant recours à un bloc de représentations-choses rigidement organisé.

La stéréotypie et le rituel, par la répétition perceptive, sont un autre destin de la boucle relationnelle. Ces symptômes assurent une lutte contre la perte de la contenance en limitant, et donnant parfois l'impression d'exclure, la relation. Le bloc de représentations-choses construit pour contenir les traces mnésiques est confirmé par la répétition perceptive, que le sujet opère grâce à ses capacités motrices.

C’est ce qu’Arthur a tenté de mettre en place avec ses premières utilisations de la phrase « On peut se regarder ».

La répétition-réactivation de ces traces, et avec elles d’un bloc de représentations-choses, a pour conséquence de les ancrer. Chez Arthur, cela se retrouve dans son souvenir de l’éducatrice qui l’avait forcé à manger un morceau de tarte. Notons d’ailleurs que la remarque de R. Roussillon sur ces traces mnésiques se retrouve dans ce cas. Il ne considère pas ce qu’il a vécu avec cette éducatrice comme des souvenirs, mais comme des faits qu’il semble revivre dans l’actuel de l’entretien.

Concernant la notion d’hypersensibilité sensorielle, la vision psychanalytique invite à interroger l’explication linéaire souvent évoquée. En effet, les discours scientifiques proposent l’idée d’une sensibilité accrue de l’organe-capteur, génétiquement déterminée, qui entraînerait une hypersensibilité et des difficultés d’intégration sensorielle.

Si on réintègre l’existence d’un psychisme dans cette boucle, il semble que nous pouvons approcher la question du sensoriel et du perceptif comme pris dans une dynamique. Les hypersensorialités peuvent aussi bien être des manifestations d’un organe plus sensible que d’une difficulté à traiter le sensoriel pour le transformer en un contenu mentalisé dont le traitement psychique permettra de canaliser l’excitation issue du capteur. Les défauts de nouage entre les différentes modalités sensorielles peuvent s’appréhender comme des ratés dans l’intégration sensorielle, en lien avec une contenance corporelle fragilisée et une élaboration pulsionnelle rendant difficile la différenciation entre le Soi et les objets internes.

Ces considérations théoriques nous ont permis d’envisager l’atelier balade comme un cadre mettant en place un appareil psychique groupal, où l’archaïque peut se présentifier et potentiellement s’élaborer. Ce cadre est original en ce que les encadrants ne sont pas seuls à interpréter ce qu’ils observent de la dynamique groupale déployée. Les patients se montrent sensibles à des éléments psychiques que les encadrants ne notent pas forcément. C’est donc bien un appareil psychique partagé par le groupe, où chacun des patients joue un rôle dans l’élaboration. Ce rôle qui est spécifique s’est d’ailleurs trouvé modifié par l’observation que j’y ai menée.

Ce cadre comporte d’autres répercussions intéressantes. Les balades représentent autant de séances séparées où peuvent s’élaborer des éléments spécifiques dans l’actuel du groupe, mais qui renvoient à du vécu individuel des membres ou à du vécu institutionnel du lieu d’accueil. Il faut aussi noter que la répétition dans le temps de l’atelier assure un cadre où les processus psychiques peuvent se développer sur le long terme dans une forme de contenance groupale où existe une stabilité

structurelle (G. Haag, 2005a) étayante pour les membres du groupe. D'ailleurs, les encadrants y déposent aussi des contenus psychiques qui se rapportent à leur vie personnelle.

Ainsi, nous pouvons envisager le groupe balade comme une technique du corps (E. Allouch, 1999) qui permet de réactiver et remobiliser les fragilités présentes chez les membres du groupe (encadrants et observateur compris) dans le cadre d'un transfert groupal. Ces fragilités sont de différents ordres, mais les difficultés de liaison de l'excitation psychique en lien avec les stéréotypies des patients y occupent une place prépondérante.

L'atelier balade offre également à chacun de ses membres la possibilité de se sentir accueilli dans un groupe où il a sa place et où il est différencié des autres. La tension entre sociabilité syncrétique et sociabilité par intégration (J. Bleger, 1987) est, dans ce groupe, la manière de remettre constamment sur le métier la question des objets contenus par l'appareil psychique groupal.

En outre, il y a les places et les jeux d'échange de fonction à l'intérieur du groupe. Cela participe de la mise en mouvement d'éléments psychiques groupaux qui permettent aux membres du groupe d'exprimer leur désir. L'importance de la place d'adulte dans le groupe assure un lien entre une problématique suscitée et entretenue par l'institution et une problématique propre à l'adolescence.

Nous pouvons d'ailleurs également envisager cette médiation par le biais des modalités d'interprétation dans l'adolescence. F. Richard, concernant une adolescente qu'il reçoit dans le cadre d'une psychothérapie psychanalytique, précise ce qui suit concernant l'interprétation : « C'est la qualité du contact retrouvé grâce à l'interprétation adéquate, celle qui reconnaît son vécu intérieur juste au niveau où elle peut le porter elle-même, qui rétablit le processus. » (F. Richard, 2011). Cette remarque m'apparaît d'autant plus vraie dans le cadre des troubles autistiques ou apparentés. L'enjeu dans la prise en charge est de pouvoir fournir à ces sujets des interprétations de leur fonctionnement qui leur permettent de se voir fonctionner. Ces interprétations se doivent d'être assez justes pour retrouver cette « qualité de contact », déjà fragile de par les troubles du développement rencontrés par ces sujets. À cela s'ajoute l'adolescence qui, par le travail de détachement et d'indépendance, peut réactiver ces fragilités. Le groupe balade fournit des interprétations dans l'ici et le maintenant des séances qui, par la médiation de la marche, ne sont pas aussi impliquantes que dans la relation duelle. Elle installe une forme dialogique à l'interprétation qui limite les risques de rupture relationnelle, évitant ainsi des ressentis catastrophiques chez ces adolescents et jeunes adultes.

Dans ce chapitre, nous avons analysé en détail la manière dont sont traitées les données sensorielles dans le cadre de l'autisme. Mais il ne faudrait pas réduire les personnes autistes à ces particularités.

Comme je l'ai développé dès l'introduction, ces spécificités dans le traitement sensoriel entraînent une différence qui peut ou non s'actualiser en difficulté, handicap ou pathologie.

Dans le chapitre à venir, nous allons nous intéresser à d'autres particularités souvent reconnues dans l'autisme, celles qui relèvent de la sphère cognitive. Nous allons interroger le lien entre psychique et cognitif et essayer d'appréhender ce que ces différences nous ouvrent de la compréhension du traitement psychique au niveau fantasmatique. Dans cette perspective, nous analyserons un atelier visant à l'éducation sexuelle dans la perspective de comprendre comment ce dispositif éducatif vient mettre en jeu les représentations conscientes et inconscientes autour de la sexualité, et les répercussions sur le fonctionnement psychique des sujets qui y assistent.

Chapitre II : La sensorialité et l'élaboration de la pulsion

Comme nous l'avons vu, la matière première psychique s'élabore en s'étayant sur les ressentis sensori-moteurs. Au travers de cet étayage vont se construire affects et représentations qui engendreront les fantasmes. Dans le cadre de l'autisme et des pathologies apparentées, les fantasmes sont présents comme chez tout sujet. Ils peuvent néanmoins se présenter sous un jour particulier, que nous allons essayer de caractériser dans ce chapitre sur l'élaboration de la pulsion.

Je propose volontairement le terme d'élaboration plutôt que celui, souvent utilisé, de subjectivation, car ce que j'essaye d'approcher est légèrement différent de ce qui est abordé habituellement dans la psychanalyse sous l'angle de l'élaboration subjective.

Le *Vocabulaire de la psychanalyse* propose comme définition pour l'élaboration psychique : « Terme utilisé par Freud pour désigner, dans différents contextes, le travail accompli par l'appareil psychique en vue de maîtriser les excitations qui lui parviennent et dont l'accumulation risque d'être pathogène. Ce travail consiste à intégrer les excitations dans le psychisme et à établir entre elles des connexions associatives. » (J. Laplanche et J. B. Pontalis, 1967, p. 130).

Le terme d'élaboration renvoie à la manière qu'a l'appareil psychique de créer des liens pour intégrer l'excitation pulsionnelle. Ce mécanisme répond à la problématique économique de gestion de la quantité pour éviter que celle-ci ne devienne pathogène par surplus. Dans cette définition, la « qualité » de l'intégration n'est pas prise en compte, ce qui distingue l'élaboration du travail de subjectivation.

Dans cette dernière notion, on s'attend à ce que l'excitation se lie d'une manière plutôt harmonieuse, s'intègre à la personnalité déjà constituée. Les liens d'associativité des expériences intégrées y mènent et en repartent de telle manière que l'expérience est prise dans la matrice associative du Moi et construit un sens. Ce dernier pourra se modifier par la suite, afin d'intégrer de nouvelles expériences vécues. Par le recours à l'élaboration, je propose de considérer également les tentatives d'intégration subjective qui échouent, dans le sens où le travail de liaison n'aboutit pas à une intégration Moïque.

L'abord des pathologies psychiques nous indique que l'intégration psychique ne se fait pas toujours en faveur de la structuration d'un Moi stable. Les effets des clivages psychiques produisent notamment des modalités de liaison qui intègrent un élément tout en essayant de le maintenir hors du fonctionnement psychique. Freud parlait de « fueros ». Comme nous l'avons vu, R. Roussillon reprend cela en les qualifiant de trace mnésique sensitivo-perceptivo-motrice, concept qui, rappelons-le, « tente de cerner l'existence de trace non représentative, c'est-à-dire de trace qui signale une absence de trace subjectivement repérée comme telle » (R. Roussillon, 2001, p. 13).

Ainsi, je propose de voir l'élaboration comme un mécanisme psychique qui tente l'intégration du matériel pulsionnel, sans que cela aboutisse forcément à un résultat harmonieux, contrairement à l'élaboration subjective et les processus de subjectivation. L'élaboration peut alors aboutir à la constitution d'une trace mnésique sensitivo-perceptivo-motrice non reconnue par le psychisme comme étant sienne. Sous l'influence de la compulsion de répétition, cette élaboration se remet en mouvement pour essayer d'avancer sur le chemin de l'intégration subjective et permettre que cette trace mnésique sorte de son fuero pour devenir un composant du psychisme métabolisable et mobilisable.

Dans la suite de ce travail, je me propose donc d'utiliser le concept d'élaboration sous cette acception, en le distinguant de l'élaboration subjective, de la subjectivation et de la symbolisation, qui laissent tous trois entendre que l'intégration psychique se fait dans le sens d'un renforcement de la structure Moïque.

Cette acception de l'élaboration pourra se décliner en élaborations renvoyant à ce qui est de l'ordre de l'affect, de la représentation, de la cognition et du relationnel. Cette distinction théorique nous permettra de clarifier ce qui est observable sous une forme imbriquée au niveau clinique.

II-1) L'élaboration des contenus psychiques dans l'autisme

II-1-a) L'élaboration de l'affect et de la représentation

L'élaboration de la pulsion par l'appareil psychique, en référence aux travaux de R. Roussillon (1999, 2001), assure le passage du sensoriel au fantasme. Mais avant d'en arriver à un niveau d'élaboration qui produit du contenu fantasmatique, il faut passer par les fourches caudines de l'élaboration de la pulsion au travers de ses premiers représentants : la représentation et l'affect. Comme nous l'avons déjà noté dans le premier chapitre, A. Green (1973) postule que le passage du corporel aux représentants pulsionnels est une forme d'élaboration en soi.

Dans *Le Discours vivant*, A. Green développe l'idée de différents ordres d'organisation dans la continuité corps-psyché : l'ordre de structure du soma, asymbolique ; l'ordre de structure des pulsions, symbolique primaire ; l'ordre de structure du Moi, symbolique secondaire. Il précise alors : « Le Ça est donc une organisation non organisée, structure et a-structure, lieu d'un travail qui se fait et se défait sans cesse. Dans les meilleurs cas, ce travail peut être repris et poursuivi par le Moi, dans les pires éventualités celui-ci est dissous dans le somatique. L'inconscient, le refoulé, est au sein du Ça sa fraction la plus organisée aux frontières du Ça et du Moi, lieu des échanges entre représentations

et affects. » (A. Green, 1973, p. 259-260). L'affect et la représentation sont des élaborations du contenu somatique qui arrivent au niveau de l'appareil psychique sous la forme de pulsions. Celles-ci peuvent alors se transformer en représentants psychiques, ce qui ouvre le chemin de l'élaboration subjective, ou rebrousser chemin en se dissolvant dans le somatique.

Cette élaboration est le passage d'un contenu qui est issu du corporel à un contenu qui est mentalisable, c'est-à-dire qui peut être appréhendé et manipulé par le psychisme. Notons que cela peut achopper.

A. Green souligne l'importance de la différenciation en deux parties de la pulsion : l'affect et la représentation. Celles-ci ne sont pas traitées de la même manière par le psychisme et ne répondent pas aux mêmes règles. Alors que l'affect est labile, se déplace dans le psychisme et peut passer la barrière du refoulement, la représentation est plus stable et permet une construction qui perdure au niveau psychique (pour autant qu'un contenant stable puisse l'accueillir, ce qui n'est pas toujours acquis dans la clinique développée dans ce travail).

La représentation est hétérogène. Tout d'abord sa nature varie. Comme Freud l'a théorisé très tôt, il existe deux types de représentations : les représentations-choses et les représentations-mots. A. Green précise : « Entre représentation de mot et affect, les représentations de choses forment un pont joignant l'intellect et la sensibilité. » (1973, p. 204). Cela renvoie au fait que la représentation-chose est inconsciente tant qu'elle n'est pas liée à une représentation-mot par le préconscient, ce qui permet de la traduire au sein de la pensée et du discours.

L'affect et la représentation en tant que concepts permettent d'appréhender l'élaboration de la pulsion. Nous pouvons donc envisager deux mécanismes : l'élaboration affective et l'élaboration représentationnelle.

Cette dernière remarque appelle une précision. Cette distinction entre élaboration affective et élaboration représentationnelle est à aborder comme un artefact théorique, dans le sens où l'élaboration de l'affect et de la représentation sont concomitantes. Comme nous l'avons déjà développé dans le premier chapitre de ce travail, la représentation donne une forme à l'affect et l'affect investit la représentation d'une coloration. Nous pouvons néanmoins trouver des extrêmes au continuum de ces élaborations.

Ainsi, d'un côté de ce continuum, se trouve l'angoisse qui prend le dessus quand le sujet n'arrive plus à endiguer la quantité d'affects qui se présentent à lui. De l'autre côté de ce continuum, se trouvent les fonctionnements de type opératoires où l'affect semble absent. Il est cependant plus probable que celui-ci est bien arrimé par des représentations qui l'empêchent de refaire surface. Dans le cadre des

difficultés que présentent les sujets autistes, ces deux extrêmes sont observables et peuvent même se côtoyer et se suivre dans un cours laps de temps.

Nous allons maintenant confronter cette construction théorique aux travaux autobiographiques des quatre auteurs étudiés dans le cadre de la présente recherche.

Dans le cadre de l'autisme, la difficulté de liaison des affects qui se présentent au sujet est connue. C'est la partie automatique de ce traitement qui peut achopper, risquant de mettre à mal le sujet. Ainsi le processus de traitement de l'affect semble suivre un cours particulier, oscillant entre trop peu lié et clivé. Les sujets présentant des difficultés autistiques donnent l'impression d'une vie où les éléments affectifs sont peu présents, les émotions rarement pensées, avec paradoxalement des moments de crise où l'affect est envahissant, débordant et ne laisse plus place à rien d'autre. La nécessité de diviser l'affect en quantités traitables semble difficile à atteindre pour le sujet. La description de Brigitte dans le premier chapitre (cf. I-1-b) est parlante.

D. Tammet nous fournit l'exemple d'un récit où des événements de vie entraînent une nécessaire élaboration affective. Au cours de son adolescence, il assiste à un malaise de son père, qui par la suite doit être hospitalisé. Il écrit alors :

> *Le jour suivant, la maison était plus calme – et d'une certaine façon aussi plus froide. Je me souviens d'être resté dans ma chambre, assis, à essayer de penser aux sentiments que j'éprouvais pour mon père, parce que je savais que je devais ressentir quelque chose, mais je ne savais pas quoi. Finalement, je pris conscience que la maison semblait incomplète sans lui et que je voulais qu'il revienne*[19].
>
> *D. Tammet, 2007, p. 121*

Dans ce passage, D. Tammet ressent la nécessité de réfléchir ses émotions. Il recherche une élaboration de ses affects. Nous pouvons cependant noter que ce qui ressort de ce passage est davantage de l'ordre de l'élaboration représentationnelle portant sur un ressenti sensoriel. La maison apparaît plus calme, certainement moins bruyante, et plus froide, ce qui peut se lire comme le manque de la relation chaleureuse qu'il entretient avec son père. D. Tammet peut aboutir à la représentation d'une maison incomplète, d'un contenant qu'il ressent modifié.

[19] The next day the house was quieter and felt colder somehow too. I remember sitting in my room and trying to think through my feelings for my father, because I knew that I should be feeling something but I didn't know what. In the end I realized that the home felt incomplete without him and I wanted him to return.

(D. Tammet, 2006, p. 116)

Cela donne l'impression que le ressenti affectif vient s'élaborer au travers d'une projection dans des éléments perceptifs repris pour être analysés au niveau représentatif. C'est un détour notable. L'appui sur le monde extérieur lui évite d'avoir à faire face trop directement à ses émotions. En opérant ce passage par le sensoriel, il peut appréhender le sentiment d'incomplétude, traduisant la tristesse due à l'absence de son père comme un élément extérieur modifiant la perception du monde environnant.

Dans un article où il passe en revue les travaux concernant la théorie de l'esprit, S. Baron-Cohen note que plusieurs tests de théorie de l'esprit font ressortir la difficulté pour les enfants autistes à considérer un état mental comme pouvant être à l'origine d'émotion. En revanche, ils n'ont pas de problème à considérer qu'une situation peut déclencher une émotion. Il note également que ces enfants ont du mal à faire la distinction entre une expérience mentale (il donne comme exemple « penser à un chien ») et expérience physique (« tenir un chien »). (S. Baron-Cohen, 2000).

Bien que ces particularités aient été trouvées chez des enfants, il apparaît une certaine parenté avec ce que l'extrait tiré de l'autobiographie de D. Tammet fait ressortir. Le passage par la perception du monde extérieur permet de s'appuyer sur une expérience sensorielle placée à l'extérieur, plutôt que sur un état mental interne. La sensation de manque, qui est certainement une représentation liée à la tristesse induite par l'absence de son père, est vue comme une conséquence du ressenti sensoriel du début de l'extrait.

Cependant, ces moments de traitement de l'affect en lien avec une élaboration représentationnelle sont plutôt rares. Comme nous l'avons déjà vu dans l'exemple du « sensory-overload », l'affect peut devenir envahissant pour les personnes présentant un autisme. Quand il fait surface, c'est d'une manière violente et quasiment intraitable pour ces auteurs. W. Lawson expose l'aspect terrifiant que peuvent prendre les émotions pour elle.

> *Je trouve les émotions interchangeables et bouleversantes. En grandissant, je n'étais pas capable de distinguer la colère, la peur, l'anxiété, la frustration ou la déception. Pour une personne autiste, gentillesse, affection et intimité sont bouleversantes parce qu'elles n'ont pas de but. Parfois, il est tentant de penser que peut-être tel est leur but. Les émotions ne sont pas des structures concrètes qui peuvent être vues, tenues ou organisées. Elles peuvent être comparées à l'enfermement dans un labyrinthe qui n'a pas de sortie : tous les chemins se ressemblent et aboutissent au même endroit. Cet endroit est très bouleversant et causera souvent peur et même terreur à une personne autiste*[20].
>
> *(W. Lawson, 1998, p. 8)*

[20] I find emotions interchangeable and confusing. Growing up, I was not able to distinguish between anger, fear, anxiety, frustration or disappointment. To an autistic person, kindness, affection and intimacy are confusing because they do not seem to have a purpose; sometimes it is tempting to think that maybe that is their purpose. Emotions are not concrete structures that can be seen, held or organized. They can be likened to being locked in a maze that has no exit: all paths look the same and lead to the same place. This place is very confusing and will often cause fear and even terror in an autistic person.

L'aspect interchangeable de l'émotion qu'elle évoque fait penser à la labilité de l'affect, il est présent et circule au sein du psychisme, mais n'est pas clair, faute de pouvoir être lié à une représentation. W. Lawson souligne la difficulté d'avoir affaire à l'émotion, qui apparaît à la fois comme trop abstraite et n'ayant pas de but.

La difficulté qui est soulignée est de deux ordres. Il est déjà compliqué pour le sujet de reconnaître les émotions en les distinguant les unes des autres. En outre, c'est la *fonction auto* que l'affect joue pour le Moi, c'est-à-dire la fonction de renseignement pour le Moi de l'état actuel du sujet, qui n'est plus assurée (R. Roussillon, 1999).

Reconnaître une émotion revient à lier à un affect, une représentation-chose lui donnant forme. Puis à cette représentation-chose pourra se lier une représentation-mot qui permettra la mise en mots de l'affect. Considérant cela, distinguer une émotion d'une autre demande à prendre en compte le ressenti corporel présent au moment où l'affect émerge, et de comparer cette perception aux représentations déjà présentes. Cette élaboration psychique au niveau de la représentation permet de donner une forme à l'élaboration affective, c'est-à-dire la clarification de l'état affectif actuel.

Notons également dans cet extrait que W. Lawson souligne que les émotions ne sont pas concrètes. Cela renvoie à la notion de *stabilité structurelle* que G. Haag (2006) a empruntée à R. Thom (cf. I-1-b). L'émotion est une construction psychique visant à qualifier l'affect. Le manque de stabilité structurelle de cette construction psychique donne à W. Lawson l'impression que les émotions ne sont pas concrètes. Nous l'avons déjà évoqué, dans l'autisme, la force de l'affect fragilise la liaison à la représentation-chose. Ainsi la dérivation par la perception du monde extérieur peut être appréhendée comme un mécanisme de défense visant à renforcer cette impression de tangibilité de l'émotion.

L'utilisation de l'affect dans sa fonction auto de renseignement pour le Moi semble avoir du mal à se déployer chez les personnes souffrant d'un autisme ou d'un trouble apparenté. Dans *Agonie, clivage et symbolisation*, R. Roussillon souligne la part spécifique de l'affect dans le fonctionnement psychique : « L'affect n'est pas en effet un représentant pulsionnel semblable aux autres, en ce sens qu'il ne renseigne pas tant le sujet sur les contenus pulsionnels eux-mêmes − comme les représentations de choses ou les représentations langagières − que sur la manière dont il est affecté par ce qui se présente comme une exigence de la pulsion. Il auto-informe le moi de la manière dont

celui-ci est affecté, ébranlé par ce qui se déroule en son sein ou − s'agissant de l'angoisse tout particulièrement − à ses frontières. » (R. Roussillon, 1999, p. 67).

Puis R. Roussillon continue en rappelant le mécanisme décrit par Freud dans *Inhibition, symptôme et angoisse* (1926) qui permet au Moi de passer de l'angoisse débordante à l'angoisse signal d'alarme. Celui-ci assure alors le double rôle de permettre au Moi de se préparer au surgissement de l'angoisse en mettant en place des mécanismes de défense capables de juguler son afflux, mais aussi de rendre possible une intégration partielle de l'expérience angoissante au niveau Moïque. Ce dernier point est le résultat d'un travail de liaison de l'excitation qui permet de l'atténuer.

Ce processus de liaison de l'angoisse permet donc de passer d'une entité débordante à une entité liée et acceptable pour la psyché. Il peut servir de prototype pour d'autres formes affectives.

En effet, dans le cadre de l'autisme, comme nous avons pu le voir dans le dernier extrait de W. Lawson, le défaut de liaison possible de l'affect transforme celui-ci en un affect non lié terrifiant pour le sujet. Notons que l'aspect redoutable de l'affect non lié n'est pas spécifique à l'autisme.

A. Green, dans sa conclusion du *Discours vivant*, insiste sur l'importance de pouvoir détailler l'affect en « petites quantités » afin que le psychisme puisse s'en emparer. Il précise : « Au-delà, en deçà, aucun "travail de la pensée" n'est possible. » (A. Green, 1973, p. 308). Envisagé ainsi, nous pouvons considérer l'affect comme une ligne de crête sur laquelle le psychisme doit conserver son équilibre. Trop d'affect désorganise, trop peu ne suscite pas d'élaboration.

Le sujet présentant des troubles autistiques ou apparentés se retrouve avec ce même dilemme, si ce n'est que dans son cas la ligne de crête est beaucoup plus étroite. L'espace acceptable entre le trop et le trop peu, pour que le travail psychique puisse se déployer, est présent mais restreint. Devant le risque de se noyer dans le trop-plein d'affect, l'abrasion affective et le clivage apparaissent comme des mécanismes de défense acceptables.

En prenant cela en compte, le passage par le perceptif de D. Tammet permet d'éviter la confrontation directe à l'émotion. Cela ressemble à une forme de clivage affectif, car aucun mot n'est mis sur l'émotion ressentie. L'élaboration représentationnelle prend le relais d'une élaboration affective qui ne peut être menée, certainement parce qu'elle serait trop déstabilisante. Cela aboutit à la mise en forme d'un manque, mais qui est identifié comme manque de la maison, et non de D. Tammet. Cela lui permet malgré tout d'éprouver le désir de voir son père revenir. Notons également que la variation sensorielle due à l'absence du père va à l'encontre de la recherche de répétition déjà notée dans le premier chapitre. C'est certainement cela qui pousse D. Tammet à élaborer une absence, qui se

caractérise par des modifications perceptives de l'environnement et qui ouvre sur l'absence du père. La modification perceptive vient alors traduire une modification relationnelle.

II-1-b) La force de l'affect

D. Tammet et W. Lawson soulignent, chacun à sa manière, comment l'affect nécessite un traitement spécial pour ne pas devenir débordant. Cela soulève la question de la force de l'affect chez ces auteurs. W. Lawson explique cela dans les premières pages de son autobiographie :

> *Ce que je comprends c'est que je ne vois pas le monde comme les autres. La plupart des gens tiennent pour acquises les routines de la vie et les connexions faites au jour le jour. Le fait de pouvoir voir, entendre, sentir, toucher et être en lien avec d'autres est « normal ». Pour moi, ces choses sont souvent douloureusement accablantes, inexistantes ou simplement bouleversantes, mais quand une expérience ou une émotion est attachée à une forme de stimulus de connexion, tel qu'une couleur ou une fragrance, j'ai plus de chance de m'y impliquer*[21].
>
> *(W. Lawson, 1998, p. 2-3)*

W. Lawson souligne cette différence qu'elle observe entre elle et les autres. Là où le lien inter-sensoriel et relationnel est facilement accessible pour eux, elle rencontre des difficultés. Mais la seconde partie de l'extrait indique que l'émotion est fortement liée à l'expérience et, plus précisément, à l'expérience sensorielle, à l'image de ce que D. Tammet nous donne à voir.

W. Lawson nous incite à réfléchir à un mécanisme de traitement de l'affect. Nous avons déjà émis l'hypothèse dans le premier chapitre d'une hypersensibilité sensorielle qui entraînerait des perceptions plus détaillées et aurait un retentissement sur la constitution de l'affect. Celui-ci s'exprime avec plus de force car il s'appuie sur des éléments perceptifs fournissant de plus grandes variations. Elle évoque cela quand elle précise qu'elle ne peut « voir, entendre, sentir, toucher ou être en relation avec les autres » comme tout le monde. Elle souligne alors l'importance de donner une forme en s'étayant sur les stimulations de l'environnement afin d'endiguer cet affect ressenti comme une chose « douloureusement accablante, inexistante ou simplement bouleversante ». Elle recherche une modalité de liaison de l'affect.

Nous pouvons formuler cela ainsi : face à la force de l'affect, l'urgence est de pouvoir le lier, tant bien que mal, pour que celui-ci n'entraîne pas une déstabilisation psychique insoutenable. Le psychisme, à un niveau inconscient, au niveau du Ça, organise des éléments perceptifs pour donner une forme à cet affect. Il présentifie la pulsion en s'appuyant sur l'objet (E. Allouch, 1999). S'établit alors un lien entre cet affect et la représentation-chose issue de la rencontre entre hallucination et perception.

---

[21] What I do realize is that I do not see the world as others do. Most people take the routines of life and day-today connections for granted. The fact they can see, hear, smell, touch and relate to others is "normal". For me, these things are often painfully overwhelming, non-existent or just confusing, but when an experience or emotion is attached to some form of connecting stimuli, such as colour and fragrance, I am more likely to relate to it.

Dès lors, à un niveau économique, la force de l'affect est contenue par ce lien. Le remettre en question, en modifiant la représentation-chose, entraîne le risque de faire à nouveau émerger l'affect avec toute sa force. La modification des liens entre les affects et les représentations-choses et la transformation des représentations-choses sont des opérations difficiles. Cela pourrait s'envisager comme un manque de « plasticité psychique », déjà noté concernant les stéréotypies et les rituels.

Cela mérite d'être nuancé, car si cette opération est difficile en général, l'expression de cette difficulté n'est pas équivalente partout dans le fonctionnement psychique. Les représentations-choses et les affects sont également dépendants de l'instant pendant lequel ils se sont constitués. Ils renvoient à différents moments de la vie du sujet, et donc à des conditions différentes, tant au niveau interne qu'au niveau de l'environnement. Cela a comme conséquence que les difficultés rencontrées pour modifier les liens entre les représentations-choses ou les liens entre représentations-choses et affect sont variables en fonction de la partie de l'histoire du sujet à laquelle elles renvoient.

Ce manque de plasticité psychique caractérise un certain nombre de difficultés pour ces auteurs, et plus généralement pour les personnes présentant un diagnostic d'autisme. Car dans la gestion de la pulsion, la plasticité intervient à de nombreux niveaux.

Comme le montrent les travaux freudiens sur la pulsion (1915b), parmi les 4 éléments qui caractérisent la pulsion (poussée, origine, objet et but), la possibilité pour le psychisme de modifier l'objet de la pulsion est essentielle. Elle permet d'atteindre le but pulsionnel, tout en respectant les lois surmoïques. J. Laplanche (1980, p. 30) explique à quel point cette modification par le psychisme est centrale. Il souligne également qu'il existe toujours un lien entre le premier objet recherché pour la satisfaction et l'objet qui a finalement servi à celle-ci.

Ce manque de plasticité, jusque dans le choix de l'objet, a un retentissement au niveau global pour le psychisme et notamment sur les éléments cognitifs. Je propose donc de nous y intéresser.

II-1-c) L'élaboration cognitive

De nombreux travaux décrivent des particularités de fonctionnement au niveau cognitif chez les personnes autistes. Les auteurs étudiés ici connaissent certains de ces travaux et les comparent à leur expérience propre. Je propose donc d'essayer de faire des liens entre ce que nous pouvons repérer du fonctionnement cognitif dans ces textes autobiographiques, ce que les données de la recherche cognitive nous apprennent sur la question et comment cela peut être appréhendé au niveau psychanalytique. Cela s'inscrit dans la perspective de l'approche de l'intelligence de R. Perron : « L'intelligence est dans la personnalité, et non pas à côté. » (2004, p. 182). Cela se conjugue d'ailleurs

au point de vue déjà évoqué d'A. Green, qui envisage la représentation-chose comme un pont joignant l'intellect à la sensibilité.

Les auteurs étudiés ici (notamment T. Grandin et D. Tammet) ont des champs de connaissance de prédilection, voyons ce que l'investissement de ceux-ci traduit pour eux.

T. Grandin et l'analyse du comportement animal

T. Grandin fait carrière dans la construction de structures servant à l'abattage du bétail. Afin de mener cette entreprise à bien, elle s'appuie sur sa capacité à comprendre le comportement animal. Elle a un doctorat dans cette spécialité et elle expose dans son livre *Penser en images* (1995) les modes de raisonnement qu'elle déploie dans son travail. Cette compétence laisse transparaître des indices de son fonctionnement cognitif.

Son travail consiste à amener le bétail jusqu'au moment de l'abattage dans le calme, et ainsi éviter aux animaux affolement et panique pour qu'ils ne se blessent pas. Elle procède à des inspections minutieuses des abattoirs en se mettant à la place du bétail.

> *En arrivant sur l'exploitation, la première chose que j'ai faite a été de m'imaginer à la place des animaux et de voir avec leurs yeux. Les vaches ont un champ visuel qui est large, car leurs yeux se trouvent sur le côté de leur tête ; c'était comme si je devais traverser l'installation avec une caméra vidéo munie d'un grand-angle. Pendant les six années précédentes, j'avais étudié la perception visuelle du bétail et observé des milliers de bêtes dans des installations différentes aux quatre coins de l'Arizona. Pour moi, la raison de la peur chez ces bêtes était évidente. C'était comme si on les avait obligées à sauter sur le toboggan de sécurité d'un avion en pleine mer.*
> *Les bêtes ont peur des contrastes marqués entre l'ombre et la lumière et des mouvements brusques d'une personne ou d'un objet. J'ai vu des animaux d'élevage traverser sans difficulté une installation et refuser d'avancer dans une autre qui était pourtant identique. La seule différence entre les deux installations était leur orientation par rapport au soleil. Les bêtes refusaient d'avancer là où il y avait des ombres. Avant que j'observe ce phénomène, personne dans l'industrie de l'élevage n'avait pu expliquer pourquoi l'une des installations fonctionnait mieux que l'autre. Il s'agissait de petits détails, mais la différence était grande*[22].
>
> *(T. Grandin, 1995b, p. 22-23)*

[22] The first thing I did when I arrived at the feedlot was to put myself inside the cattle's heads and look out through their eyes. Because their eyes are on the sides of their heads, cattle have wide-angle vision, so it was like walking through the facility with a wide-angle video camera. I had spent the past six years studying how cattle see their world and watching thousands move through different facilities all over Arizona, and it was immediately obvious to me why they were scared. Those cattle must have felt as if they were being forced to jump down an airplane escape slide into the ocean.
Cattle are frightened by high contrasts of light and dark as well as by people and objects that move suddenly. I've seen cattle that were handled in two identical facilities easily walk through one and balk in the other. The only difference between the two facilities was their orientation to the sun. The cattle refused to move through the chute where the sun cast harsh shadows across it. Until I made this observation, nobody in the feedlot industry had been able to explain why one veterinary facility worked better than the other. It was a matter of observing the small details that made a big difference.

(T. Grandin, 1995a, p.22)

Afin d'accomplir son travail, T. Grandin a recours à une identification à l'animal. Elle voit comme au travers des yeux de la vache et analyse cela en tenant compte des particularités du traitement visuel de l'animal. Ce faisant, elle en revient à un niveau perceptif qu'elle partage avec l'animal et place cette analyse en dehors du langage. Il est probable que la particularité du traitement sensoriel dans l'autisme l'aide à repérer ces « petits détails qui font les grandes différences ».

Au moment de devoir construire un nouvel abattoir, elle décrit en détail comment elle procède pour le mettre au point :

> *Pour moi, le problème posé par la « piscine » était encore plus simple. […]*
> *Le défi consistait à imaginer un système d'entrée qui encourageait les bêtes à avancer et à plonger dans une eau suffisamment profonde pour les immerger complètement et permettre d'éliminer tous les insectes, même ceux qui se nichent dans les oreilles.*
> *J'ai commencé à faire des essais en trois dimensions dans ma tête. J'ai essayé différents modèles d'entrée et j'y ai fait passer les bêtes. Trois images se sont fondues ensemble pour former le concept final : le souvenir d'une « piscine » de Yuma dans l'Arizona ; une cuve portable que j'avais vue dans une revue ; et une rampe d'entrée que j'avais vue sur un système de contention dans un abattoir à Tolleson, Arizona. Celui-ci, modifié, a servi de modèle pour la nouvelle rampe d'entrée de la « piscine ». Mon dispositif comportait trois éléments qui n'avaient jamais été pris en considération auparavant : une entrée qui ne fasse pas peur aux animaux ; un système de filtration chimique amélioré ; une prise en compte des principes du comportement animal pour éviter que les bêtes ne s'énervent en quittant la cuve.*
> *J'ai commencé par remplacer l'acier de la rampe par du béton. Le concept final comportait une rampe en béton avec une pente inclinée à vingt-cinq degrés. De profonds sillons creusés dans le béton offraient une prise sûre. La rampe paraissait descendre doucement mais, en réalité, elle s'abaissait brutalement sous la surface. Les animaux ne pouvaient pas voir l'extrémité de la pente à cause des produits chimiques qui teintaient l'eau. Quand ils s'engageaient dans l'eau, ils tombaient doucement, parce que leur centre de gravité avait dépassé le point de non-retour. […]*
> *Pour le filtrage et le nettoyage des poils des animaux dans la « piscine », je me suis inspirée du système de filtration des piscines ordinaires. J'ai visualisé dans ma tête deux systèmes de filtration que j'avais vus fonctionner, l'un sur le ranch de ma tante Ann Brecheen en Arizona, l'autre chez moi. Pour empêcher que l'eau n'éclabousse les alentours de la « piscine », j'ai reproduit la margelle en béton que l'on trouve autour des piscines ordinaires. Cette idée, comme beaucoup de mes meilleures trouvailles, m'est venue très clairement à l'esprit juste au moment où j'allais m'endormir*[23].

---

[23] To me, the dip vat problem was even more obvious. […]
The challenge was to design an entrance that would encourage the cattle to walk in voluntarily and plunge into the water, which was deep enough to submerge them completely, so that all the bugs, including those that collect in their ears, would be eliminated.
I started running three-dimensional visual simulations in my imagination. I experimented with different entrance designs and made the cattle walk through them in my imagination. Three images merged to form the final design: a memory of a dip vat in Yuma, Arizona, a portable vat I had seen in a magazine, and an entrance ramp I had seen on a restraint device at the Swift meatpacking plant in Tolleson, Arizona. The new dip vat entrance ramp was a modified version of the ramp I had seen there. My design contained three features that had never been used before: an entrance that would not scare the animals, an improved chemical filtration system, and the use of animal behavior principles to prevent the cattle from becoming overexcited when they left the vat.
The first thing I did was convert the ramp from steel to concrete. The final design had a concrete ramp on a twenty-five-degree downward angle. Deep grooves in the concrete provided secure footing. The ramp appeared to enter the water gradually, but in reality it abruptly dropped away below the water's surface. The animals could not see the drop-off because the dip chemicals colored the water. When they stepped out over the water, they quietly fell in, because their center of gravity had passed the point of no return. [...]
The system I designed for filtering and cleaning the cattle hair and other gook out of the dip vat was based on a swimming pool filtration system. My imagination scanned two specific swimming pool filters that I had operated, one on my Aunt Brecheen's ranch in Arizona and one at our home. To prevent water from splashing out of the dip vat, I copied the

(T. Grandin, 1995b, p. 23-25)

Dans cette description nous pouvons voir comment la mise au point d'une cuve désinfectante met à profit la mémoire de T. Grandin. Ainsi elle réfléchit à partir de détails d'un abattoir qu'elle connaît déjà pour mettre au point un nouveau système qui répond à deux contraintes : tremper le bétail dans l'eau jusqu'aux oreilles tout en le gardant calme. Elle emprunte à d'autres modèles des détails et construit une nouvelle rampe d'accès et une nouvelle cuve dont l'originalité est de recombiner des éléments d'autres cuves.

Ce qui est notable, c'est qu'elle a mis au point cette cuve il y a plusieurs dizaines d'années et pourtant elle se souvient en détail des modèles dont elle s'est inspirée. Il en est de même pour la mise au point du système de filtrage.

La minutie dans la mémorisation des détails est remarquable et permet à T. Grandin de mettre au point des systèmes uniquement à partir de sa mémoire et de son imagination. Car elle n'a pas seulement mémorisé qu'il existe tel ou tel type de cuve et rampe, elle a mémorisé le détail des pièces qui forment ces installations.

Cette attention aux détails a été notée par les psychologues cognitivistes depuis plusieurs années. C'est notamment U. Frith (1989) et S. Baron-Cohen qui ont proposé en premier la *théorie de la faible cohérence centrale*. Ils proposent de considérer l'effet du contexte sur le sens que prennent les données, dans ce cas, perceptives. Pour en donner un exemple parlant, une faible cohérence centrale permet de voir l'arbre mais empêche de constituer leur regroupement en forêt alors qu'une (trop) forte cohérence centrale impliquerait de voir la forêt sans pouvoir la distinguer en arbres. La faible cohérence centrale implique un traitement par les détails avec des difficultés pour les regrouper, alors qu'une forte cohérence centrale implique un traitement global en limitant l'influence des détails sur les opérations cognitives en cours.

U. Frith précise que ce manque de cohérence centrale n'est pas spécifique à l'autisme, ni même forcément à voir d'une manière négative. Elle souligne que l'éducation scolaire nous incite à diminuer la cohérence centrale afin de créer des idées abstraites du contexte et qui ont plus de chance d'être vraies en général. Elle ajoute que la cohérence centrale est variable pour un individu donné en fonction de la tâche qui lui est demandée.

---

concrete coping overhang used on swimming pools. That idea, like many of my best designs, came to me very clearly just before I drifted off to sleep at night.

(T. Grandin, 1995a, p. 22-24)

En se basant sur des études récentes, elle souligne également que chez les personnes autistes la cohérence centrale est également variable, certaines personnes autistes pouvant montrer des habiletés comparables à celles de personnes non-autistes.

Cette théorie a été remise en question quelques années plus tard par d'autres recherches, qui indiquent que les personnes autistes sont capables d'opérer des traitements cognitifs globaux dans certaines circonstances. Ce sont notamment les travaux de L. Mottron (2004) et son équipe, qui indiquent une tendance à traiter les informations cognitives par le détail mais sans pour autant que cela bloque les possibilités d'abstraction. Il précise cela : « Il s'opère alors une sorte de transposition des règles qui viennent de s'établir au niveau perceptif aux règles gérant l'organisation de l'information encyclopédique. À bas niveaux de développement, leur comportement est régi par la recherche de la coïncidence entre ce qui est perçu et ce qui est mémorisé, et l'évitement de situations dans lesquelles aucun pattern régulier n'est présent dans le champ perceptif, ou dans lesquelles ce qui est perçu ne coïncide pas avec ce qui est mémorisé. À hauts niveaux de développement, leurs actions sont régies par l'évitement de situations de non-cohérence, d'illogisme, d'arbitraire, d'exception et la recherche de situations où l'environnement et le déroulement des événements se conforment à un plan préétabli ou à un système de règles explicites. En somme, ils seront donc passés du concret à l'abstrait en maintenant des règles de fonctionnement communes – comme si leur type d'abstraction restait régi par une logique perceptive. » (L. Mottron, 2004, p. 187-188).

L'idée est donc que l'abstraction n'est pas inaccessible pour les personnes autistes, celle-ci se fait selon une logique perceptive.

Dans cette perspective, le fonctionnement autistique au niveau cognitif peut se caractériser par un attachement particulier aux détails. U. Frith précise que dans la cohérence centrale forte, la personne laisse de côté des détails pour pouvoir réfléchir globalement à ce qu'on lui demande. Dans ce fonctionnement autistique, il semble que le raisonnement global ne soit pas inaccessible. Cependant, il est mené à partir d’un amoncellement de détails qui ne s'effacent pas pour faciliter l’émergence d’un raisonnement global. Ainsi le regroupement se faisait sans que jamais ne soit oublié qu'antérieurement les éléments assemblés étaient des détails épars.

Nous pouvons retrouver cela chez T. Grandin, dans sa mémorisation précise des parties de chacun des trois modèles dont elle s'est inspirée pour faire sa cuve. Même après des dizaines d'années, ces détails sont toujours présents. Sa cuve reste un conglomérat d’éléments distincts.

Dans *L'Intelligence de l'enfant et ses troubles*, R. Perron (2004) développe l'idée que le psychisme comporte des *mécanismes de méconnaissance* qui interviennent dans la construction du sujet, au même titre que les mécanismes permettant d'engendrer des connaissances. Parmi ces mécanismes il répertorie le refoulement, le déni et la négation. Les remarques qu'il formule sur le premier nous intéressent tout particulièrement.

Concernant le refoulement, R. Perron écrit : « Il anime une gigantesque entreprise de transformations et de réélaborations du sens, qui remanie constamment le connu. Ceci certes au prix de limitations évidentes, puisqu'ainsi certains éléments sont exclus de la connaissance – le cas le plus évident est l'oubli – tandis que d'autres s'intègrent à la construction cognitive au prix de transformations qui masquent certains de leurs sens possibles. » (R. Perron, 2004, p. 193).

Dans les deux cas nous avons affaire à des mécanismes psychiques qui ont pour but de générer de la méconnaissance afin de produire une organisation psychique porteuse de sens. R. Perron précise que « la construction cognitive vise aussi à éliminer ou transformer ce qui est pénible, à assigner un rôle organisateur à ce qui est agréable » (R. Perron, 2004, p. 193).

Cela nous interroge sur la mise en mouvement de ces mécanismes de méconnaissance chez T. Grandin, et plus largement dans l'autisme. Le fonctionnement cognitif qu'elle décrit plus haut indique un déficit de refoulement. Ce n'est pas une absence, car la vie psychique serait bien compromise sans ce type de mécanisme.

Un peu plus tard dans son livre, elle explique les principes de ce qu'elle appelle la pensée en images :

> *Comme je suis autiste, je n'assimile pas intuitivement les informations que la plupart des gens considèrent comme allant de soi. Au lieu de cela, j'emmagasine les connaissances dans ma tête comme sur un CD-ROM. Quand je dois retrouver quelque chose que j'ai appris, je passe la vidéo dans ma tête. Toutes les images vidéo que j'ai en mémoire sont précises ; je me souviens par exemple du moment où je me suis occupée du bétail et de la trappe chez Producer's Feedlot ou chez McElhaney Cattle Company. Je me souviens précisément du comportement des bêtes, de la disposition des trappes et de tout l'équipement. La configuration précise des piquets d'acier et des barres métalliques fait aussi partie de mon souvenir visuel. Je passe et repasse ces images pour régler certains problèmes de conception.*
>
> *Si je laisse errer mon esprit, les images vidéo qui défilent dans ma tête sautent, comme par association libre, et passent de la construction des clôtures à un atelier de soudure bien précis, celui où j'ai assisté à la découpe des piquets et où j'ai vu le vieux John, le soudeur, construire des barrières. Si je continue à penser au vieux John en train de souder une barrière, cette image fait place à une série de plans courts sur la construction des différentes barrières pour les projets sur lesquels j'ai travaillé. Chaque souvenir vidéo en déclenche un autre de façon associative, et ma rêverie peut m'écarter assez loin du problème initial de conception industrielle. L'image suivante peut être celle d'un moment agréable que j'ai passé à écouter John et les ouvriers du chantier raconter leurs vieux souvenirs ; par exemple, l'histoire de la pelleteuse qui est restée en plan pendant quinze jours parce qu'elle était tombée sur un nid de serpents à sonnette et que tout le monde avait peur de s'en approcher.*
>
> *Ce fonctionnement par association est un bon exemple de la façon dont mon esprit s'écarte d'un sujet. Des autistes plus sévèrement atteints que moi ont du mal à arrêter la chaîne interminable des associations. Moi, j'arrive à l'arrêter et à remettre mon esprit sur les rails.*

Quand je découvre que mes pensées s'écartent trop du problème de conception que j'essaie de résoudre, je me dis simplement que je dois revenir à mes moutons[24].

(T. Grandin, 1995b, p. 25-26)

C'est en partant de ce genre de fonctionnement que T. Grandin a développé l'idée de la pensée en images. Nous retrouvons ce luxe de détails qui caractérise les capacités mémorielles des personnes autistes. Comme nous pouvons le voir, l'auteur ne rassemble pas les détails. Quand elle parle de la cuve, elle va chercher les trois modèles dans sa mémoire et ceux-ci apparaissent distincts. Dans le dernier extrait la métaphore du CD-Rom montre qu'elle a tendance à mémoriser par petites séquences. Elle ajoute que le lien d'association est sous forme libre. Cette explication n'est d'ailleurs pas sans nous évoquer le travail de libre association demandé dans la cure psychanalytique.

Dans son processus d'association libre, il est étonnant de voir comment elle passe facilement d'un élément à l'autre. Le processus d'association libre est rapide et traduit des associations proches au niveau temporel. U. Frith souligne qu'une meilleure discrimination perceptive se fait au détriment de la généralisation et de l'apprentissage des catégories (1989, p. 164).

Les travaux de R. Perron nous permettent de mieux caractériser ce qui est à l'œuvre dans l'exemple de T. Grandin. Il semble que le refoulement est présent dans sa fonction de préservation de l'espace de pensée, sans être parfaitement efficace, car arrêter les associations libres qui se déroulent dans son esprit lui demande des efforts conscients. Mais le refoulement est également moins effectif concernant les fragments mémoriels qui lui viennent à l'esprit. Ceux-ci sont détaillés et il ne semble pas qu'ait été effectuée en leur sein une sélection entre les détails plus porteurs de sens que les autres. Nous retrouvons ici l'hypothèse des blocs de représentations-choses visant à traiter les traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices. Nous pouvons étendre cette hypothèse en précisant que ce

---

[24] Being autistic, I don't naturally assimilate information that most people take for granted. Instead, I store information in my head as if it were on a CD-ROM disc. When I recall something I have learned, I replay the video in my imagination. The videos in my memory are always specific; for example, I remember handling cattle at the veterinary chute at Producer's Feedlot or McElhaney Cattle Company. I remember exactly how the animals behaved in that specific situation and how the chutes and other equipment were built. The exact construction of steel fenceposts and pipe rails in each case is also part of my visual memory. I can run these images over and over and study them to solve design problems.

If I let my mind wander, the video jumps in a kind of free association from fence construction to a particular welding shop where I've seen posts being cut and Old John, the welder, making gates. If I continue thinking about Old John welding a gate, the video image changes to a series of short scenes of building gates on several projects I've worked on. Each video memory triggers another in this associative fashion, and my daydreams may wander far from the design problem. The next image may be of having a good time listening to John and the construction crew tell war stories, such as the time the backhoe dug into a nest of rattlesnakes and the machine was abandoned for two weeks because everybody was afraid to go near it.

This process of association is a good example of how my mind can wander off the subject. People with more severe autism have difficulty stopping endless associations. I am able to stop them and get my mind back on track. When I find my mind wandering too far away from a design problem I am trying to solve, I just tell myself to get back to the problem.

(T. Grandin, 1995a, p. 24-25)

fonctionnement autistique a comme répercussion une faiblesse du refoulement, qui peut se traduire par une mémorisation très précise, mais également par un envahissement des processus de pensée.

Le mécanisme de refoulement représente certainement un risque pour la structure du bloc, car modifier l'importance de certains détails revient à modifier les liens établis. Le risque qui guette alors c'est le démantèlement de ce bloc de représentations-choses et la libération de la trace mnésique sensitivo-perceptivo-motrice et de son potentiel désorganisant.

Les capacités mémorielles dans le cadre de l'autisme

T. Grandin nous montre comment son approche par le détail est centrale dans son travail sur les installations d'abattoir. En s'appuyant sur ses connaissances de la psychologie animale et sur sa mémorisation en détails, elle peut arriver à mettre au point des installations qui évitent aux animaux panique et blessures.

Concernant cette capacité à se mettre à la place de l'animal, il faut noter que cette identification est mentionnée au moment où T. Grandin explique l'intérêt de la machine à serrer.

> *Après un séjour chez ma tante dans l'Arizona, j'ai eu l'idée de construire une machine qui s'inspirait de la trappe à bétail que j'avais vue pour la première fois sur ce ranch. Quand je regardais les animaux entrer dans la trappe pour se faire vacciner, je remarquais que certains se détendaient quand ils étaient comprimés par les panneaux. J'imagine que je venais pour la première fois de faire un lien entre ces vaches et moi-même, parce que quelques jours plus tard, après une grande crise de panique, je suis entrée dans la trappe de contention. Depuis le début de la puberté, je vivais en permanence dans la peur et l'anxiété, avec des attaques de panique sévères survenant à des intervalles irréguliers, parfois après quelques semaines, parfois après plusieurs mois. Je passais mon temps à imaginer les moyens d'éviter les situations susceptibles de déclencher ces attaques.*
> *J'ai demandé à ma tante Ann d'actionner les panneaux pour qu'ils se referment sur moi et de baisser la barrière de tête autour de mon cou. J'espérais calmer mon anxiété. Il y a eu, d'abord, quelques moments de pure panique pendant lesquels je me suis raidie et où j'ai voulu échapper à la pression, mais je ne pouvais sortir, ma tête était prisonnière de la barrière. Cinq secondes plus tard, je me suis sentie submergée par un vague de détente et, environ trente minutes plus tard, j'ai demandé à ma tante Ann de me libérer. Pendant près d'une heure, je me suis sentie extrêmement calme et sereine. L'angoisse qui ne me quittait pas s'était apaisée. C'était la première fois que je me sentais aussi bien dans ma peau. Ann avait accepté mon étrange requête et m'avait permis d'entrer dans la trappe de contention. Elle avait compris que mon esprit se nourrissait de symboles visuels, et elle pensait que cette trappe constituait une étape importante dans mon cheminement symbolique. Je ne crois pas qu'elle se soit rendu compte que la détente était due à la pression exercée par la machine*[25]*.*

[25] After visiting my aunt's ranch in Arizona, I got the idea of building such a device, patterned after the cattle squeeze chute I first saw there. When I watched cattle being put in the squeeze chute for their vaccinations, I noticed that some of them relaxed when they were pressed between the side panels. I guess I had made my first connection between those cows and myself, because a few days later, after I had a big panic attack, I just got inside the squeeze chute at the ranch. […]
I asked Aunt Ann to press the squeeze sides against me and to close the head restraint bars around my neck. I hoped it would calm my anxiety. At first there were a few moments of sheer panic as I stiffened up and tried to pull away from the pressure, but I couldn't get away because my head was locked in. Five seconds later I felt a wave of relaxation, and about thirty minutes later I asked Aunt Ann to release me. For about an hour afterward I felt very calm and serene. My constant anxiety had diminished. This was the first time I ever felt really comfortable in my own skin. Ann went along with my odd request to get in the cattle chute. She recognized that my mind worked in visual symbols, and she figured

(T. Grandin, 1995b, p. 70-71)

T. Grandin décrit ici la naissance de ce qui est maintenant connu sous le nom de « machine à serrer ». Notons que l'action apaisante du serrage n'est pas immédiate. Mais, après cinq secondes où la panique a été intense, T. Grandin a ressenti l'apaisement que peut favoriser cette machine. Elle note également que cela a été « une part importante de son voyage dans le monde des symboles visuels ». Elle souligne que le rassemblement corporel qu'opère le serrage aide au niveau de l'élaboration psychique de symboles visuels. Ceux-ci l'aident à mieux comprendre ce qui relève de la pensée abstraite et notamment ce qui a trait à l'élaboration relationnelle.

Mais ce passage souligne le premier moment où elle s'est identifiée à un animal, quand elle l'a vu se relaxer grâce à l'utilisation de ce mécanisme de serrage. C'est un moment particulier car il intervient peu de temps avant qu'elle n'utilise cette machine pour la première fois. Ce serait de voir l'animal tendu, on pourrait dire mal dans sa peau, associé à la perspective de la détente corporelle, qui a suscité l'identification à l'animal.

Cela joue un rôle dans sa manière d'investir son travail et T. Grandin n'hésite pas à le mettre en avant :

> *Si je dessine de bons équipements, c'est que je m'imagine dedans. Je me mets dans la peau d'un bœuf de cinq cents kilos et je sens. Qu'est-ce que j'éprouverais si une personne douce était aux commandes ? Qu'est-ce que j'éprouverais si c'était une personne brutale ? Quand je vois quelqu'un serrer trop fort une bête dans une trappe de contention, j'ai mal partout*[26].
>
> *(T. Grandin, 1995b, p. 177-178)*

Cette identification se caractérise par un véritable partage sensoriel avec l'animal. Dans son travail, T. Grandin trouve un but dans la possibilité d'anticiper le ressenti d'excitation et de panique et de l'éviter au bétail. Elle recherche une protection pour l'animal. T. Grandin prend soin d'amener l'animal jusqu'à la mort sans lui faire endurer la peur et l'anticipation de celle-cicelle-ci. De ce point de vue, elle est très différente des autres personnes qui travaillent dans les abattoirs. Alors qu'elle observe chez certains de ses collègues une tendance à ne pas prendre soin de l'animal, certainement parce que ceux-ci les considèrent comme déjà morts à l'arrivée à l'abattoir, T. Grandin distingue le fait d'aller à l'abattoir et le fait de se faire tuer. Même si la finalité est la mort, elle considère que les animaux continuent d'avoir des réactions de survie, y compris au plus proche de l'abattage.

---

that the squeeze chute was an important part of my journey in the visual symbol world. I don't think she realized at the time that it was the pressure from the chute that relaxed me.

(T. Grandin, 1995a, p. 63)

[26] One of the reasons I am good at designing this equipment is that I can visualize what the device will feel like. I can put myself into a twelve-hundred-pound steer's body and feel the equipment. What would it be like with a gentle person operating it? What would it be like with a rough person operating it? When I see somebody squeeze an animal too hard in a squeeze chute, it makes me hurt all over.

(T. Grandin, 1995a, p. 153)

Cela peut se comprendre au niveau cognitif en référence à la faiblesse de la cohérence centrale, telle que formulée par U. Frith (1989), ou par le traitement cognitif centré sur les détails. Mais nous pouvons surtout intégrer le point de vue du fantasme. Car à la différence des autres personnes travaillant dans ce domaine, T. Grandin ne partage pas le fantasme qui tourne autour de l'abattoir. Ses collègues semblent considérer l'animal comme mort dès son entrée. C'est un fantasme qui opère une forme de raccourci entre le but recherché (qui du point de vue de l'animal est considéré comme un destin inévitable) et l'état de l'animal quand il rentre à l'abattoir.

Nous pouvons ici faire appel à d'autres travaux de la psychologie cognitive, et en particulier ceux de S. Baron-Cohen sur la théorie de l'esprit, qu'U. Frith préfère appeler « Mentalizing » (qui pourrait se traduire par mentalisation, mais qu'il faut distinguer de l'usage courant qui en est fait en psychanalyse). Elle propose la définition suivante (traduction personnelle) : « La mentalisation est un verbe qui décrit une activité automatique et profondément inconsciente. C'est ce que nous faisons quand nous attribuons des états mentaux aux autres afin de prédire leur comportement[27] ».

Cette activité est donc moins présente chez les personnes présentant un autisme que dans la population générale. Il est précisé par S. Baron-Cohen que les compétences liées à la théorie de l'esprit sont également faiblement exprimées chez les patients schizophrènes.

Nous pouvons considérer dans le cas présent que, contrairement aux autres personnes travaillant dans un abattoir, T. Grandin ne vient pas supposer à l'animal la connaissance de sa mort. Pour le dire en termes psychanalytiques, alors que les autres projettent leur propre peur de la mort sur les animaux, T. Grandin ne le fait pas. Cela est à mettre en lien avec cette forme d'identification qu'elle explique comme intervenant au niveau sensoriel. Elle ressent ce que ressent l'animal, et il faut bien souligner que nous sommes au niveau des sensations sensorielles et non au niveau des sentiments ou de l'émotion. Ce mécanisme participe certainement du fait que T. Grandin n'est pas maltraitante vis-à-vis des animaux.

Si nous prenons l'abattage du point de vue des autres professionnels, l'identification à l'animal rend difficile le moment de l'abattage et va certainement à l'encontre de l'idéologie présente dans un abattoir. Le recours à des mauvais traitements est alors une manière de se protéger contre cela, en créant de la distance relationnelle pour limiter le rapprochement psychique. Ils font souffrir l'animal pour bien être identifiés à celui qui est actif, celui qui abat, et non à l'animal, passif, qui va mourir.

---

[27] Mentalizing is a verb to discribe an automatic and deeply unconscious activity. It is what we do when we attribute mental states to others to predict their behavior.

(U. Frith, 1989, p. 80)

T. Grandin note elle-même le paradoxe qui fait qu'elle aime les animaux et pourtant les amène à l'abattage :

> *Beaucoup jugent que mon travail est difficile à supporter d'un point de vue émotionnel ; on me demande souvent comment je peux aimer les animaux et accepter de participer à leur abattage. Le fait d'être moins émotive que d'autres me permet peut-être d'envisager avec plus de facilité l'idée de la mort. Je vis chaque journée comme si c'était la dernière. D'où l'importance que j'accorde au caractère utile de ce que je fais, parce que j'ai appris à ne pas craindre la mort et à accepter ma condition de mortel. Je peux considérer l'abattage d'un œil objectif, et sentir ce que les bêtes éprouvent vraiment. Toutefois, je ne suis pas seulement un observateur objectif et froid ; j'éprouve de l'empathie avec les animaux. Lorsqu'ils restent calmes, je suis calme, et quand quelque chose les faits souffrir, je perçois aussi leur souffrance. Je suis à l'écoute de ce que les bêtes ressentent, au lieu de laisser l'idée de la mort me perturber. Mon but est de réduire la souffrance des animaux de boucherie et d'améliorer leur traitement*[28].
>
> *(T. Grandin, 1995b, p. 104-105)*

Elle met en avant ce qu'elle appelle une « empathie sensorielle » (cela n'est pas traduit dans l'extrait ci-dessus, mais je l'ai mis en gras dans le texte original, qui se trouve en note de bas de page). Cette empathie fait partie de cette forme d'identification par le sensoriel que nous avons dégagée un peu plus tôt. Il semble qu'elle soit centrale dans l'investissement de T. Grandin pour son travail. Par ce biais, le calme corporel des animaux la renvoie au ressenti de son propre corps. Dès lors, son élaboration cognitive des abattoirs lui permet de maintenir le calme corporel des animaux et donc le sien, avec tout ce que ce niveau corporel inclut de psychique. Elle assure une fonction de pare-excitation pour l'animal qui a fait défaut pour elle. Ce mouvement de protection à l'attention du bétail a un sens personnel.

En s'occupant du bon traitement des animaux lors de l'abattage, elle peut être active dans le maintien du calme corporel des animaux, tout en gardant à l'esprit la proximité de l'abattage et du découpage qui suit, en lien avec les ressentis d'éparpillement corporel qu'elle a pu ressentir, notamment lors de crises de panique, et qu'elle ressent peut-être encore. Ce dernier point nous rappelle les angoisses rapportées par Brigitte dans le premier chapitre (cf. I-1-b).

Ce lien entre la recherche cognitive et l'intérêt pour les animaux se retrouve dans le passage suivant, déjà cité plus haut :

> *Mon dispositif comportait trois éléments qui n'avaient jamais été pris en considération auparavant : une entrée qui ne fasse pas peur aux animaux ; un système de filtration chimique amélioré ; une prise*

[28] The work I do is emotionally difficult for many people, and I am often asked how I can care about animals and be involved in slaughtering them. Perhaps because I am less emotional than other people, it is easier for me to face the idea of death. I live each day as if I will die tomorrow. This motivates me to accomplish many worthwhile things, because I have learned not to fear death and have accepted my own mortality. This has enabled me to look at slaughtering objectively and perceive it the way the cattle do. However, I am not just an objective, unfeeling observer; I have a **sensory empathy** for the cattle. When they remain calm I feel calm, and when something goes wrong that causes pain, I also feel their pain. I tune in to what the actual sensations are like to the cattle rather than having the idea of death rile up my emotions. My goal is to reduce suffering and improve the way farm animals are treated.

(T. Grandin, 1995a, p. 92)

en compte des principes du comportement animal pour éviter que les bêtes ne s'énervent en quittant la cuve[29]*.*

(T. Grandin, 1995b, p. 23-24)

Les améliorations ont pour but d'éviter la « surexcitation » (traduit « énervement » en français, mais souligné dans le texte originale en bas de page) du bétail, avec tous les risques de chutes et de blessures qu'entraînent les moments de panique. Au travers de son travail elle offre donc aux vaches une protection contre les stimulations trop intenses de l'environnement.

Ainsi le travail cognitif fourni par T. Grandin sur les installations qu'elle met au point lui permet d'assurer cette fonction de pare-excitation qu'elle a ressentie comme défaillante quand elle était plus petite. Nous pouvons faire l'hypothèse de la présence de traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices en lien avec ce défaut de pare-excitation. Au sein du psychisme s'est inscrit cette trace mnésique non subjectivée que T. Grandin aborde, dans une forme d'après-coup, par son travail. Son extrême spécialisation est déterminée par des éléments de son histoire personnelle, et le travail cognitif effectué récapitule un vécu psychique et l'aide à donner du sens à celui-ci.

Le devenir psychique du détail dans les fonctionnements autistiques

T. Grandin nous a déjà donné des exemples de cette manière très particulière qu'a son esprit d'appréhender les détails et de les agencer, notamment au niveau mémoriel. D. Tammet fournit également des exemples de cette manière de procéder.

Parmi les critères cliniques pour établir le diagnostic d'autisme, il est nécessaire de repérer des « comportements stéréotypés et des intérêts restreints ». Il est souvent accepté que dans le développement des personnes autistes d'intelligence normale, les comportements stéréotypés peuvent laisser peu à peu la place à des intérêts restreints (L. Mottron, 2004). Cela se manifeste par un intérêt marqué pour un sujet dans lequel la personne devient experte. Cet intérêt peut devenir envahissant, le sujet pouvant ne plus parler que de cela sans se soucier de l'intérêt pour autrui.

Cela se retrouve dans les autobiographies étudiées ici, d'une manière différente en fonction de l'auteur. D. Tammet est particulièrement représentatif de ce point de vue. Il explique dans son

[29] My design contained three features that had never been used before: an entrance that would not scare the animals, an improved chemical filtration system, and the use of animal behavior principles to prevent the cattle from becoming **overexcited** when they left the vat.

(T. Grandin, 1995a, p. 23)

autobiographie un certain nombre de ces intérêts restreints, de telle manière qu'ils apparaissent comme partageables. Cela incite à plutôt les considérer comme des passions.

D. Tammet présente, en plus de son autisme, une synesthésie. Cela se définit ainsi, « des perceptions relevant d'une modalité sensorielle sont régulièrement accompagnées de sensations relevant d'une autre modalité, en l'absence de stimulation de cette dernière (par exemple audition colorée) » (définition du Larousse).

Ce fonctionnement permet à D. Tammet de faire des liens entre modalités sensorielles. Il donne ainsi l'exemple de liens entre les mots et les couleurs, ce qu'il reconnaît comme une aide pour la mémorisation. Comme il l'explique dans cet extrait :

> *Percevoir les couleurs et les textures de chaque mot permet à ma mémoire de mieux retenir les faits et les noms. Je me souviens par exemple que le leader du Tour de France porte un maillot jaune (pas vert ou rouge ou bleu), parce que pour moi le mot jersey (maillot) est un mot jaune*[30].
>
> *(D. Tammet, 2007, p.22)*

Dans son livre il explique en détail le fonctionnement de ce mécanisme, qui apparaît comme étant particulièrement aidant pour lui. Il peut faciliter la mise en mémoire en établissant des liens entre l'objet et l'une de ses caractéristiques.

D. Tammet relie cela à sa capacité à utiliser les nombres en dehors de leur utilisation habituelle. Il montre que ceux-ci lui permettent une lecture du monde qui l'entoure. Parmi les passions de D. Tammet, le calcul de puissances et la recherche de nombre premier occupent une place à part.

> *En ce qui me concerne, j'aime tout particulièrement le calcul des puissances, c'est-à-dire la multiplication d'une nombre par lui-même, une ou plusieurs fois. Le carré d'un nombre est le résultat de sa multiplication simple par lui-même. Par exemple : le carré de 72 est 72 x 72 = 5 184. Dans mon esprit, les carrés ont toujours des formes symétriques, ce qui les rend particulièrement beaux. Quant au cube d'un nombre, il est le résultat de sa double multiplication par lui-même. On dit aussi « élever » un nombre à la puissance trois, ou au cube. Ainsi le cube de 51 équivaut à 51 x 51 x 51 = 132 651. Pour moi, chaque résultat d'un calcul donne naissance à une forme singulière que je visualise. À mesure que les opérations et leurs résultats augmentent, je fais l'expérience de formes mentales, de couleurs, de plus en plus complexes.*
> *Ainsi, quand j'élève 37 à la puissance 5 (37 x 37 x 37 x 37 x 37 = 69 343 957), je vois un grand cercle, composé de petits cercles qui tournent dans le sens des aiguilles d'une montre, depuis son sommet. Quand je divise un nombre par un autre, je vois une spirale qui s'élargit vers le bas en cercles toujours plus concentriques et déformés. Chaque division produit des spirales de tailles et de formes différentes. Grâce à mon imagerie mentale, je peux diviser 13 par 97 (0,1340206…) et voir peu ou prou jusqu'à une centaine de décimales*[31].

---

[30] Seeing words in different colours and textures aids my memory for facts and names. For example, I remember that the winning cyclist of each stage of the Tour de France wins a yellow jersey (not green or red or blue), because the word 'jersey' is yellow to me.

(D. Tammet, 2006, p. 13)

[31] My favourite kind of calculation is power multiplication, which means multiplying a number by itself a specified number of times. Multiplying a number by itself is called squaring; for example, the square of 72 is 72 x 72 = 5,184. Squares are always symmetrical shapes in my mind, which makes them especially beautiful to me. Multiplying the same number three times over is called cubing or 'raising' to the third power. The cube or third power of 51 is equivalent to 51 x 51 x 51 = 132,651. I see each result of a power multiplication as a distinctive visual pattern in my head. As the sums and their

(D. Tammet, 2005, p. 13)

Notons la manière que D. Tammet a de résoudre les opérations. Il procède à une réelle opération mentale pour arriver au résultat et n'utilise pas de résultats stockés en mémoire. Il ne la pose pas, celle-ci prend forme dans son esprit et il déduit le résultat de la forme obtenue. C'est comme si le calcul faisait intervenir les représentations-mots à deux moments : quand on pose l'opération à D. Tammet et quand il doit donner la réponse. Entre ces deux moments tout le travail cognitif se fait en dehors du langage.

Un autre calcul particulièrement apprécié par D. Tammet est la recherche de nombres premiers, c'est-à-dire trouver les nombres qui ne sont divisibles que par eux-mêmes et par un.

> *[…] j'ai toujours été fasciné par les nombres premiers. Chaque nombre premier se distingue par une texture sans aspérités, distincte des nombres composés (non premiers) qui sont grumeleux et plus flous. Quand je reconnais un nombre premier, j'éprouve une sensation très particulière, comme si on me piquait soudain avec des épingles ou des aiguilles.*
> *Parfois, je ferme les yeux et j'imagine trente, cinquante ou cent nombres disposés dans l'espace dont je fais l'expérience synesthésique. Je peux voir alors, avec les yeux de l'esprit, la beauté remarquable des nombres premiers, la façon si distincte dont ils ressortent à côté des autres nombres. C'est pour cette raison que je les contemple obstinément. Chacun d'entre eux est différent de celui qui le précède et de celui qui le suit. Leur solitude parmi les autres nombres me les rend singuliers et stimulants.*
> *La nuit, lorsque je suis sur le point de m'endormir, il arrive que mon esprit se remplisse soudain de lumières brillantes et que je ne voie plus que des nombres – des centaines, des milliers – qui passent rapidement devant mes yeux. C'est une belle expérience qui m'apaise. Certaines nuits, quand j'ai du mal à m'endormir je m'imagine en train de traverser des paysages numériques. Je me sens en sécurité, content. Je n'ai jamais le sentiment de me perdre : les formes des nombres premiers sont comme des panneaux de signalisation[32].*
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 19-20)*

---

results grow, so the mental shapes and colours I experience become increasingly more complex. I see thirty-seven's fifth power - 37 x 37 x 37 x 37 x 37 = 69,343,957 - as a large circle composed of smaller circles running clock-wise from the top round. When I divide one number by another, in my head I see a spiral rotating downwards in larger and larger loops, which seem to warp and curve. Different divisions produce different sizes of spirals with varying curves. From my mental imagery I'm able to calculate a sum like 13 : 97 (0.1340206 ...) to almost a hundred decimal places.

(D. Tammet, 2006, p. 4-5)

[32] […] I have always been fascinated by prime numbers. I see each prime as a smooth textured shape, distinct from composite numbers (non-primes) that are grittier and less distinctive. Whenever I identify a number as prime, I get a rush of feeling in my head (in the front centre) which is hard to put into words. It's a special feeling, like the sudden sensation of pins and needles.
Sometimes I close my eyes and imagine the first thirty, fifty, hundred numbers as I experience them spatially, synaesthetically. Then I can see in my mind's eye just how beautiful and special the primes are by the way they stand out so sharply from the other number shapes. It's exactly for this reason that I look and look and look at them; each one is so different from the one before and the one after. Their loneliness among the other numbers makes them so conspicuous and interesting to me.
There are moments, as I'm falling into sleep at night that my mind fills suddenly with bright light and all I can see are numbers - hundreds, thousands of them - swimming rapidly over my eyes. The experience is beautiful and soothing to me. Some nights, when I'm having difficulty falling asleep, I imagine myself walking around my numerical landscapes. Then I feel safe and happy. I never feel lost, because the prime number shapes act as signposts.

(D. Tammet, 2006, p. 10-12)

De cette description ressort clairement ce que les nombres premiers ont de particulier pour D. Tammet. Il précise qu'il les voit plus pointus que les autres et qu'il est touché par leur solitude parmi les autres nombres, ce qui les rend d'autant plus manifestes. Ils apparaissent lisses alors que les nombres composés apparaissent comme plus granuleux. Ces caractéristiques sensorielles sont en lien avec leur unicité, avec ce qui les distingue du chiffre d'avant et de celui d'après, avec ce qui l'isole. Les nombres composés semblent granuleux comme s'ils portaient en eux la forme des autres chiffres qui les composent.

Au travers de ce travail cognitif sur les nombres premiers se joue une partie de la problématique de D. Tammet. La description qu'il donne de son sentiment face à un nombre premier laisse entendre qu'il projette sur eux sa solitude, mais aussi son sentiment d'être particulier, de se vivre différent. Car les nombres premiers sont non seulement différents des nombres composés, mais ils sont également différents entre eux. Cela peut se lire comme une projection sur ce matériel d'une individualité, d'une séparation radicale. Le titre du cinquième chapitre, « Odd One Out, » est particulièrement évocateur. Celui-ci traite de la solitude de D. Tammet au cours de son enfance. L'expression est non seulement idiomatique, mais en plus elle comporte un triple sens, ce qu'il est impossible de rendre dans la traduction.

« Odd » se traduisant en français « bizarre », cela peut vouloir dire, tel que cela a été retenu dans la traduction française : « Bizarre, celui-là ! ».

Mais « odd » peut aussi se traduire par impair. C'est alors un jeu de mot portant sur le chiffre 1. « Odd One Out » peut alors se traduire par : « 1 impair dehors » ou « 1 impair exclu ». Or le 1 est un nombre particulier, y compris parmi les nombres premiers. Tous les nombres premiers, pour donner un résultat fini, ne sont divisibles que par deux nombres : eux-mêmes et un. 1 n'est divisible que par lui-même.

Enfin « Odd One Out » est aussi le nom de l'équivalent anglais du jeu de l'intrus. Jeu où il faut trouver l'intrus, c'est-à-dire celui différent des autres.

Dans ce titre de chapitre viennent se condenser bien des signifiants soulignant la différence et le fait de se sentir mis à part. Ajoutons que dans ce chapitre D. Tammet explique les règles d'un jeu qu'il a mis au point, qui est une adaptation personnelle du solitaire (qui s'appelle également ainsi en anglais). Il attribue des valeurs numériques aux cartes, y compris les figures, et fait des piles. Tout le sel du jeu est de faire des piles dont la somme n'est jamais un nombre premier. Tant qu'elles sont ainsi, la pile est « sauvée et mise de côté » (en anglais « saved and retained »). Si la somme est un nombre premier alors les cartes sont « perdues » (« lost » en anglais) (D. Tammet 2006, p. 102, 2007, p. 108).

Il y a donc de la perte quand on est seul comme un nombre premier. Ce jeu donne l'impression que la solitude n'est pas un élément recherché mais plus un vécu présent, qu'il met en lien avec cette partie différente de lui. D. Tammet explique qu'il aimait beaucoup ce jeu et qu'il pouvait y jouer pendant de longs moments.

Ce jeu opère, me semble-t-il, un travail de symbolisation d'éléments tirés de la vie de D. Tammet. Il relie à son vécu de solitude l'utilisation des nombres premiers, leur particularité. Tant qu'on n'a pas une pile qui forme un nombre premier on est en « sécurité » et « retenu », certainement par la relation. D'ailleurs on peut continuer à recevoir de nouvelles cartes. Si la pile qu'on a devient un nombre premier, alors on « perd » les cartes.

Notons donc que l'élaboration cognitive des nombres premiers aide D. Tammet à se représenter ses particularités. Un tel jeu de cartes assure une mise en mouvement psychique. Il suscite des moments de tension, où l'on appréhende la prochaine carte, des moments de détente où l'on se sait en sécurité, car aucune valeur ne peut plus faire un nombre premier. Outre l'imagination que cela souligne, la possibilité de créer un jeu comme celui-ci indique que D. Tammet peut prendre assez de distance par rapport à son vécu de perte relationnelle pour le mettre en scène sous forme de jeu. L'élaboration cognitive étaye le travail d'élaboration subjective autour du ressenti d'isolement au niveau relationnel.

Tout comme T. Grandin, D. Tammet fait preuve de capacités mémorielles exceptionnelles, en particulier quand il en vient aux nombres. Il a ainsi entrepris, dans un but caritatif, de battre le record du nombre de décimales de pi mémorisées. Il raconte que pour arriver à mémoriser les 22 514 décimales de pi il construit un paysage numérique. Après plusieurs semaines passées à apprendre les décimales du nombre pi, avec l'aide de son compagnon Neil, il récite devant des juges et un public.

> *Mais cela [les bruits] ne me dérangeait pas car pendant que j'énumérais les décimales, j'avais la sensation de m'enfoncer dans le flot visuel des couleurs et des formes, des textures et du mouvement, comme si je pénétrais dans mes paysages numériques. La récitation devint presque mélodieuse, comme si chaque respiration contenait un nombre, puis un autre, et encore un autre. Je réalisai soudain que j'étais tout à fait calme, comme s'il s'agissait de la suite de mon rêve de la nuit précédente. Je pris un peu plus de dix minutes pour terminer les milles premières décimales. J'ouvris une bouteille d'eau et je bus un peu avant de continuer.*
> *Peu à peu, la salle se remplit d'un public qui se tenait à distance de moi et me regardait en silence. Bien que j'aie été surtout angoissé à l'idée de réciter pi devant tant de gens, à la fin, je ne les remarquais quasiment plus, comme si toutes mes pensées étaient absorbées dans le flot rythmique et continu des nombres*[33].

[33] The noises did not bother me, because as I recited I could feel myself becoming absorbed within the visual flow of colours and shapes, textures and motion, until I was surrounded by my numerical landscapes. The reciting became almost melodic as each breath was filled with number upon number upon number and then I suddenly realised that I was totally calm, as I had been in my dream the night before. It took a little over ten minutes to complete the first thousand digits. I opened one of the bottles and drank some water, then continued the recitation.

(D. Tammet, 2007, p. 231)

Au cours de cette récitation, D. Tammet se trouve lui-même très calme. La construction psychique du paysage numérique permet de lier cette grande quantité d'information. Il se rend alors compte qu'il est entouré par les nombres et se sent tranquillisé par l'aspect rythmique et répétitif de la récitation, qu'il ressent même corporellement en calant dessus sa respiration.

Ces signes laissent entendre une contenance trouvée à ce moment-là, le nombre pi permettant de se sentir dans un environnement sécurisé et sécurisant. Cela lui permet même de se sentir à l'aise face au public, car la contenance ainsi assurée efface sa présence.

Ce dernier extrait nous donne un exemple intéressant de ce que L. Mottron (2004) nous invite à réinterroger, en regard de la classification abstrait/concret. Il met en avant qu'il faut repenser cette catégorisation quand on considère les capacités cognitives des personnes présentant un autisme, car ce qui est abstrait pour le tout-venant peut être concret pour eux.

La distinction entre abstrait et concret repose sur la possibilité d'appréhender l'élément en question à l'aide ou non de la perception. Le concret peut être perçu, l'abstrait est construit en dehors de la perception. Cette définition peut apparaître univoque de prime abord, mais si l'on considère que le perceptif est une construction modifiable par l'appareil psychique, ces deux notions deviennent alors plus floues.

Dans l'exemple qui nous est fourni par D. Tammet, il décrit et parcourt ce paysage numérique comme si celui-ci existait réellement. Il semble alors que cette construction imaginaire opère une réification des décimales de pi, en les transformant en quelque chose qui est appréhendé au niveau visuel : un paysage avec des montées et des descentes et des couleurs. Il semble d'ailleurs qu'il en soit de même pour les capacités de calcul de D. Tammet qui, grâce à cette capacité de réification, peut faire des calculs complexes en un temps très court. Ces mécanismes qui lui permettent de lier les décimales de pi ou d'effectuer les calculs s'appuient pour lui sur la concrétude qu'il confère à ses constructions psychiques.

Cela nous amène à la manière de considérer psychanalytiquement ce rapport particulier aux détails. Les témoignages de D. Tammet et T. Grandin nous montrent que les objets psychiques utilisés, qui

---

Gradually, the hall began to fill with members of the public who stood several meters back from me and watched in silence as I recited. Though I had worried most of all about reciting pi in front of so many people, in the end I almost did not notice them as all of my thoughts were absorbed in the rhythmic and continuous flow of numbers.

(D. Tammet, 2006, p. 229-230)

deviennent des objets cognitifs fortement investis, servent à symboliser une partie de leur vécu et de leur ressenti. Néanmoins, nous pouvons certainement aller plus loin en considérant les mécanismes psychiques en jeu dans ces mécanismes cognitifs.

Dans un article intitulé « Les troubles de la liaison » présent dans son livre *L'Intelligence de l'enfant et ses troubles*, R. Perron avance qu'outre les liens relationnels nous pouvons considérer les liens intrapsychiques et leur organisation. Il précise dès le début de son article : « La liaison peut être la meilleure et la pire des choses, suivant ce qu'elle est, suivant ce qui en est fait. » (R. Perron, 2004, p. 200).

Au cours de son article, R. Perron nous incite à considérer comment les liens intrapsychiques peuvent assurer des points de passage au sein du psychisme : « Toute idée, toute représentation, tout affect même, qui se présentent à la conscience, si isolés qu'ils y apparaissent, tout élément manifeste d'un rêve, si dénué de sens qu'il semble, renvoient toujours à autre chose pour peu qu'on lève une censure qui s'efforce de les laisser isolés. » (R. Perron, 2004, p. 204).

Mais pour autant il souligne bien que la capacité de liaison n'est pas la seule présente dans le psychisme : « Certaines parties de ce système sont fortement liées entre elles mais coupées du reste, c'est-à-dire fonctionnent mais en échappant au contrôle de la conscience. » (R. Perron, 2004, p. 204). Ainsi R. Perron nous invite à considérer ce qui dans le psychisme fait ou défait les liens et comment cela influence le travail cognitif.

Nous avons déjà passé en revue un certain fonctionnement cognitif, qui semble apparaître tout particulièrement dans le cadre des pathologies autistiques ou apparentées. T. Grandin et D. Tammet nous fournissent tous les deux des exemples de mémorisation où ils engrangent et relient une quantité conséquente de détails. Il y a dans ce mécanisme, comme le pointent très justement les travaux de la psychologie cognitive à ce propos, ce qu'on pourrait qualifier de tropisme pour les détails. Car, comme cela est mis en avant dans ces travaux, le traitement en détails n'est pas une constante. Sous l'effet du cadre expérimental, il est possible pour les personnes autistes d'être amenées à traiter de l'information d'une manière globale. (U. Frith, 1989, L. Mottron, 2004).

Mais si nous considérons la manière dont est traitée l'information, cela nous donne des indices sur la manière dont est traité le matériel psychique. Dans *Les Figures de la méconnaissance*, R. Perron (2004) met en avant le fait que le refoulement a des incidences cognitives. Concernant notre champ de recherche, la difficulté à traiter globalement n'est apparemment pas due à une incapacité à utiliser des modes de raisonnement globalisants, mais plus au fait que les détails continuent à s'imposer au psychisme. Dans un fonctionnement cognitif standard, il est attendu de la personne qu'elle puisse

faire naturellement (c'est-à-dire inconsciemment) une sélection entre les informations utiles pour la tâche considérée et celles qui n'y correspondent pas. Le processus décrit ici ressemble fortement au refoulement, qui permet de maintenir dans l'inconscient un certain nombre de représentations pour que celles-ci ne viennent pas « envahir » la partie consciente du psychisme, où se déroule le travail de pensée.

Nous pouvons retrouver cela dans la description que T. Grandin nous donne de son fonctionnement mémoriel. Elle y décrit un fonctionnement similaire à celui d'un CD-Rom, où elle retrouve des passages entiers avant de pouvoir y trouver ce qu'elle recherche.

Cela donne l'impression que les souvenirs convoqués ne peuvent l'être qu'en tant que saynètes complètes. Ainsi les représentations-choses qui forment les détails de ces saynètes sont organisées dans une logique temporelle correspondant à la manière dont elles ont été originellement enregistrées.

Mais elle pointe aussi que son esprit est capable de faire des sauts associatifs. L'exemple qu'elle donne peut se résumer ainsi : barrière pour les animaux → magasin de soudure → « Old John » le soudeur → des scènes avec John qui construit des portes → histoires de guerre racontées par John.

Comme nous pouvons le voir, il y a toujours les saynètes organisées selon la logique temporelle. Celles-ci sont reliées par contiguïté d'un de leurs éléments. Mais ce qui est particulièrement parlant dans ce qu'expose T. Grandin, c'est qu'elle est capable de se laisser happer par ce flot d'associations libres qui l'emmène bien loin de ce sur quoi elle est en train de travailler. Cela donne l'impression qu'elle a du mal à se retenir de laisser son esprit vagabonder, ce que nous avons rapproché d'un défaut de refoulement.

En s'appuyant sur les travaux freudiens, E. Allouch souligne l'existence de deux types de contact au niveau psychique : le *contact direct* et le *contact au sens figuré*. Le premier « produit de l'association des idées par contiguïté » alors que le second est « issu de l'association des idées par similitude » (E. Allouch, 1999, p. 189). Elle souligne que les deux types de contact psychique sont nécessaires afin de « créer une réalité pleine, à la fois concrète et psychique, telle que l'éprouver doit connaître le sentiment-sensation d'être soi-même, avec les autres, et avec l'Autre, quelle que soit son inconnaissable complexité. » (E. Allouch, 1999, p. 189).

Ce que T. Grandin analyse de son propre fonctionnement correspond à ce qu'E. Allouch décrit par le contact direct. La mémoire de T. Grandin est organisée en associations par contiguïté. Néanmoins il faut en distinguer deux types. Il y a celui des saynètes, qui sont des enchaînements temporels correspondant à la manière dont se sont présentées les représentations-choses dans la perception. Et

puis il y a les liens entre les saynètes, qui sont également par contiguïté car ils nécessitent une représentation-chose qui fait lien entre les deux tenants, mais qui permettent un passage entre les saynètes. Ce mode de fonctionnement n'est pas sans rappeler ce qui ressort lors de cures analytiques. Il permet de déterminer les enchainements de pensée, quand celle-ci est dominée par les processus primaires.

En revanche, on ne voit pas de contact au sens figuré dans la description donnée par T. Grandin. L'association par similitude n'est pas sans rappeler ce que les travaux cognitivistes appellent les difficultés de globalisation et de catégorisation rencontrées par les personnes autistes (U. Frith, 1989).

L'association par similitude implique de considérer une partie du tout. Il est nécessaire d'extraire de ce tout une partie qui pourra être considérée comme partiellement indépendante du reste. Au niveau cognitif, cela s'appelle une abstraction. Au niveau psychique, cela demande de pouvoir négativer une partie de l'objet, donc laisser de côté certaines représentations-choses qui le composent, pour considérer seulement une partie d'entre elles. Le refoulement s'avère alors essentiel pour le déroulement des processus au niveau cognitif. En renvoyant au niveau inconscient les représentations-choses non utilisées, le Moi permet que restent dans la partie préconsciente les représentations-choses qui pourront servir au travail conscient d'élaboration cognitive.

Si nous le considérons du point de vue psychodynamique, le contact au sens figuré est un dérivé du contact direct (il garde d'ailleurs sa capacité de contact). L'insistance d'E. Allouch sur la nécessité que les deux types de contact se conjoignent pour créer une « réalité pleine » souligne comment le contact au sens figuré trouve son sens premier dans le contact direct. C'est par un travail d'élaboration que le contact au sens figuré peut remplacer le contact direct, sans pour autant l'effacer. Mais pour ce faire, il convient que le psychisme puisse se réorganiser, c'est-à-dire réorganiser les chaînes de représentations et d'affect présentes au niveau inconscient pour pouvoir opérer un travail d'élaboration.

Dans le premier chapitre de la présente recherche, nous avons déjà mis en avant comment la construction des représentations-choses et des affects est influencée par les particularités sensorielles, comment le psychisme peut achopper dans l'élaboration de ce matériau brut et aboutir à des traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices. Nous avons insisté sur la manière dont ces dernières nécessitent des représentation-choses pour les contenir et les maintenir clivées afin de préserver le Moi de leur potentiel désorganisant.

Le corollaire de cela est qu'il est difficile, voire dangereux, pour le Moi d'opérer des modifications de l'agencement de ces représentation-choses sans risquer de libérer ce qui est contenu dans ces traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices.

Le premier agencement qui se met en place, celui par contact, est donc maintenu. Il est peu susceptible d'être modifié. Cela se retrouve dans ce que T. Grandin nous décrit. Elle retrouve des pans entiers de son vécu quand elle cherche à ne se souvenir que d'un détail et doit faire un effort pour ne pas entrer dans une forme d'association libre.

Ce mécanisme de maintien du premier agencement rend difficile de passer à un contact psychique par similitude, car cela suppose justement élaboration et réélaboration de cet agencement pour adjoindre à ce premier agencement d'autres agencements secondarisés, où les liens seront organisés autrement que par la logique d'enchaînement temporel.

Ainsi, le tropisme pour les détails et les difficultés de généralisation et d'abstraction constatés chez les personnes autistes peuvent être considérés, du point de vue psychodynamique, comme trouvant une origine commune dans les mécanismes mis en place pour traiter au niveau psychique une hypersensorialité corporelle qui n'a pu se réguler dans le rapport à l'environnement. Les détails cognitifs sont assimilables à des représentations-choses dont l'agencement rigide limite l'impact sur le Moi, des traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrice. Rappelons que R. Roussillon les définit comme pouvant être « un affect brut, une sensation, une perception ou une poussée motrice, c'est-à-dire un élément actuel, voire un acte ». (R. Roussillon, 2001, p. 13).

Le traitement des traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrice vient aussi entraver la circulation de l'affect au sein du psychisme et limiter la capacité auto-informative que celui-ci joue pour le psychisme. Cela a de nombreuses répercussions et, comme nous allons le voir maintenant, notamment au niveau du traitement relationnel.

II-1-d) L'élaboration des relations du point de vue du sujet autiste

Les difficultés relationnelles sont présentes dans les autobiographies étudiées ici. La première difficulté que soulignent ces auteurs c'est de pouvoir se dégager du traitement perceptif pour pouvoir investir la relation.

W. Lawson rapporte cet épisode :

« Va lui parler » continua mon père. « Fais-toi des amis ! » Ne sachant que faire d'autre, mon regard suivit Brenda alors qu'elle sortait de notre cuisine. Mes pieds la suivirent.
Elle me posa beaucoup de questions et à la plupart de celles-ci je répondis « oui ». D'après moi, c'était la chose la plus sûre à faire, quand on répond « oui » les gens étaient heureux.
Brenda avait 14 ans, deux ans de plus que moi. La chemise rouge profond qu'elle portait par-dessus son jean bleu m'intriguait. Il captait la lumière et la gardait entre les plis du tissu. Mes pieds m'ont rapprochée d'elle afin d'aller voir de plus prés et ma main se tendit pour atteindre le tissu.
« C'est donc d'accord, » dit Brenda en interceptant ma main et en la serrant. Sans m'en rendre compte, je venais d'accepter de partir avec elle pendant une semaine dans un camping à Eggburough Power Station, dans le nord de l'Angleterre[34]*.*

(W. Lawson, 1998, p. 17)

Dans cet extrait, W. Lawson se retrouve comme happée par la stimulation visuelle du T-shirt de Brenda. La relation passe totalement au second plan et elle utilise alors une stratégie visant à donner des réponses satisfaisantes aux questions qu'on lui pose, sans se préoccuper d'y répondre de son point de vue, afin de pouvoir se plonger dans le rouge de la chemise de Brenda.

Nous nous retrouvons donc face à un paradoxe du traitement perceptif chez les personnes autistes. D'un côté il aide la personne à se sentir exister par sa continuité et son côté apaisant, mais de l'autre il est enfermant et empêche la personne autiste de s'investir dans la relation qui pourrait l'aider à trouver une contenance. Mais nous pouvons aussi nous interroger sur un mécanisme inconscient qui aurait pour but un évitement de la relation, non par désintérêt pour autrui, plutôt parce que la composante affective inhérente à la relation est difficile à traiter pour le sujet. Nous pouvons retrouver des signes de cela dans l'autobiographie de W. Lawson.

Peu de temps après la naissance de son fils elle entre en thérapie, sur conseil des médecins, afin de l'aider à contrer le sentiment de détachement qu'elle a vis-à-vis du monde. de thérapie, en groupe, est difficile pour elle, car centrée sur le ressenti émotionnel et l'analyse de celui-ci.

Les mardis soir, une fois par semaine, Tony venait aux séances. L'idée était que nous entrions en contact avec nos émotions, mais cette idée me terrifiait et je pouvais sentir un grand vide noir installé dans le tréfonds de mon estomac. L'idée de ne pas être capable d'être normale, qu'on me prenne mon bébé et de perdre tout ce pour quoi je m'étais battu, me motivait pour continuer la thérapie. On nous disait de nous donner les mains avec la personne à côté de nous et de marcher en cercle. Les émotions que je vivais me rendaient malade, et non connectée et en sécurité, comme cela aurait dû l'être[35]*.*

---

[34] "Go and talk to her," father continued. "Make friends!" Not knowing what else to do, my gaze followed Brenda as she walked out of our kitchen. My feet followed.
She asked me lots of questions and to most of them I replied "yes". It seemed the safest thing to do; in my experience, when one answered "yes" people were happier.
Brenda was 14 years old, two years older than me. The deep red shirt she wore over her blue denim jeans intrigued me; it caught the light and held it between the creases of the material. My feet took me for a closer look and my hand reached out to touch the fabric.
"That's settled then," Brenda said, as she intercepted my hand and shook it once. Without realizing it, I had agreed to go away with her for one week to a caravan park at Eggburough Power Station, in the north of England.

[35] On a Tuesday evening, once a week, Tony came to the sessions. The idea was that we would get in touch with our emotions, but the whole idea terrified me and I could feel a big black nothingness coming up from the pit of my stomach. The thought of not being able to be normal, of having my baby taken away from me and losing all that I had fought to

(W. Lawson, 1998, p. 82-83)

Les émotions appellent une sensation de vide interne, de trou noir qui ne permet pas d'élaborer cela plus loin. L'utilisation de « sick » traduit un malaise qui est ressenti au niveau physique, à l'image de ce trou noir dans l'estomac. Les émotions, probablement à cause de leur trop grande intensité, ne peuvent être insérées dans un mode relationnel apaisé.

Même en dehors d'un cadre thérapeutique, les émotions sont présentes dans la relation et rendent difficile le traitement de celles-ci par ces personnes. D. Tammet explique ainsi sa difficulté à pouvoir suivre une conversation.

> *Écouter les autres n'est pas facile pour moi. Quand quelqu'un me parle, j'ai souvent le sentiment d'être en train de chercher une station de radio, et une grande partie du discours entre et sort de ma tête comme des parasites.*
> *Avec le temps, j'ai appris à en saisir assez pour comprendre de quoi on me parle, mais c'est parfois problématique quand on me pose une question et que je ne l'écoute pas. Celui qui la pose peut parfois s'ennuyer avec moi, ce qui me met mal à l'aise[36].*
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 101-102)*

Il souligne cette impression de ne pas arriver à trouver la bonne station. Sous une autre forme nous retrouvons la difficulté de se sentir connecté à l'autre, comme cela est souvent mis en avant par W. Lawson. Cette image des interférences qui empêchent d'échanger avec autrui fait penser que devant la charge affective de la relation, le psychisme de D. Tammet se replie sur le traitement perceptif du flux auditif à un niveau sensoriel. De plus, cela évite d'avoir affaire à la charge affective contenue dans la partie signifiante du discours, en plus de la charge affective inhérente au fait d'être en relation en face à face.

Mais pourtant, et contrairement à ce qui a été longtemps cru, le contact relationnel est recherché par les personnes autistes. Cela est affirmé dans ces autobiographies et nous pouvons voir que les difficultés rencontrées au niveau affectif ne les empêchent pas de nouer des relations. En effet, ces quatre auteurs relatent des relations d'amitié et d'amour. Cependant, dans toutes ces autobiographies

---

find, motivated me to keep attending therapy. We were told to join hands with the person next to us and walk around in a circle. The emotions I experienced made me feel **sick**, not connected and secure, as intended.

[36] Listening to other people is not easy for me. When someone is speaking to me it often feels like I'm trying to tune into a particular radio station and a lot of what is said just passes in and out of my head like static. Over time, I have learned to pick out enough to understand most of what is being talked about, but it can be problematic when I am being asked a question and I don't hear it. Then the questioner can sometimes get annoyed with me, which makes me feel bad.
(D. Tammet, 2006, p. 95-96)

apparaît un mode d'élaboration relationnelle particulier. Celui-ci est fréquent, mais pas l'unique auquel les auteurs ont recours.

T. Grandin en donne une première description dans cet extrait :

> *De la même façon, j'ai appris à dessiner des plans en observant avec attention un dessinateur industriel très doué, avec lequel j'ai travaillé dans une entreprise qui construisait des équipements pour l'élevage de bétail. David était capable de faire des dessins prodigieux, sans aucun effort. Quand j'ai quitté l'entreprise, j'ai dû faire moi-même tous mes dessins. J'ai étudié les dessins de David pendant des heures, je les ai photographiés dans ma mémoire et j'ai pu imiter son style. J'ai placé quelques-uns de ses dessins sur la table pour pouvoir les regarder pendant que je dessinais mon premier plan. J'ai fait mon plan en imitant son style. Au bout de trois ou quatre dessins, je n'avais plus besoin d'avoir les dessins de David à portée de main. Ma mémoire vidéo était maintenant programmée. Copier les dessins est une chose ; mais lorsque j'ai eu terminé les plans de l'installation de Red River, je n'arrivais pas à croire que c'était moi qui les avais faits. À cette époque, je croyais que c'était un don de Dieu. Employer les mêmes outils que David m'a aussi aidée à bien dessiner. J'ai utilisé la même marque de crayons de papier ; la règle et l'équerre m'ont obligée à ralentir le tracé lorsque je dessinais les images que je voyais dans ma tête.*
>
> *Mes dons artistiques se sont manifestés quand j'étais en CP et en CE1. Je savais jouer avec les couleurs, et j'ai fait des aquarelles de la plage. Une fois, en CM1, j'ai façonné un magnifique cheval en terre glaise. Je l'ai fait sans réfléchir, et je n'ai pas pu le refaire. Au lycée et à l'université, je n'ai pas suivi de cours de dessin industriel, mais j'ai appris au lycée combien il était important de dessiner lentement. Pendant un cours d'arts plastiques, nous avons dû consacrer deux heures au dessin d'une de nos chaussures. Le professeur avait exigé qu'on passe les deux heures de cours à dessiner une seule chaussure. J'ai été étonnée par la qualité de mon dessin. Mes premiers plans ont été déplorables, mais lorsque je me suis imaginée à la place de David, le dessinateur, j'ai automatiquement ralenti le tracé*[37].
>
> *(T. Grandin, 1995b, p. 30-31)*

Dans cet extrait T. Grandin nous explique qu'elle peut dessiner particulièrement bien grâce à une identification qu'elle entretient avec un de ses anciens collègues, David. Elle explique comment elle utilise sa mémoire photographique pour reproduire ses dessins. Mais cela va au-delà d'un aspect purement cognitif, car elle a besoin de s'entourer de dessins de David et également du même matériel que lui. Cela signe une forme d'identification, qui apparaît particulière dans son intensité. Cette

---

[37] Similarly, I learned how to draw engineering designs by closely observing a very talented draftsman when we worked together at the same feed yard construction company. David was able to render the most fabulous drawings effortlessly. After I left the company I was forced to do all my own drafting. By studying David's drawings for many hours and photographing them in my memory I was actually able to emulate David's drawing style. I laid some of his drawings out so I could look at them while I drew my first design. Then I drew my new plan and copied his style. After making three or four drawings, I no longer had to have his drawings out on the table. My video memory was now fully programmed. Copying designs is one thing, but after I drew the Red River drawings, I could not believe I had done them. At the time, I thought they were a gift from God. Another factor that helped me to learn to draw well was something as simple as using the same tools that David used. I used the same brand of pencil, and the ruler and straight edge forced me to slow down and trace the visual images in my imagination.

My artistic abilities became evident when I was in first and second grade. I had a good eye for color and painted watercolors of the beach. One time in fourth grade I modeled a lovely horse from clay. I just did it spontaneously, though I was not able to duplicate it. In high school and college I never attempted engineering drawing, but I learned the value of slowing down while drawing during a college art class. Our assignment had been to spend two hours drawing a picture of one of our shoes. The teacher insisted that the entire two hours be spent drawing that one shoe. I was amazed at how well my drawing came out. While my initial attempts at drafting were terrible, when I visualized myself as David, the draftsman, I'd automatically slow down.

(T. Grandin, 1995a, p. 28-29)

identification va jusqu'au point que T. Grandin a du mal à reconnaître qu'elle a dessiné ses propres plans.

Elle souligne également un des impacts pragmatiques de cette identification : cela lui permet de ralentir et de tracer dans son imagination avant de tracer sur la feuille. Ces deux éléments vont dans le sens d'une contenance plus robuste, qui permet de mieux contenir l'excitation et qui maintient mieux les contenus psychiques. Cette identification porte alors sur un élément archaïque, qui renvoie aux premières enveloppes psychiques qui permettent d'accueillir et de mentaliser l'excitation.

Cependant, contrairement aux mouvements identificatoires habituels, l'identification ne porte pas sur un trait emprunté à un objet mais plutôt sur tout un jeu de capacités cognitives, que T. Grandin semble littéralement emprunter à David le temps de dessiner. Cette identification apparaît donc comme plus large et moins stable que les processus d'identification tels que constatés dans les cures de patients non-autistes. Elle apparaît également centrée sur des compétences impliquant le traitement sensori-moteur.

Nous pouvons retrouver des formes d'identification en dehors du cadre du travail. W. Lawson raconte sa manière d'investir une amitié dans l'extrait suivant :

> *Jane et moi étions souvent ensemble à l'université. Je pensais que c'était formidable. Jane avait été en pensionnat et les autres étudiants avaient beaucoup de mal à dépasser son accent soutenu et son éducation cultivée. Pour moi, nous partagions un sens de la « différence » et je savais qu'au fond d'elle Jane souffrait beaucoup. Je ne pouvais pas comprendre ce qui lui arrivait, mais avec elle je me sentais en sécurité, au chaud et vivante. Peut-être était-ce parce que je comprenais ce que c'était d'être incomprise, effrayée et confuse ?*
> *Je devins l'ombre de Jane, et cela la dérangea beaucoup. […]*
> *« Laisse-moi tranquille » disait-elle en rigolant, alors que mes chaussures balayaient rapidement les feuilles mortes qui couvraient la pelouse du parc.*
> *« Tu devrais essayer de faire quelque chose de nouveau. » Je riais, suspendue par mes mains à une branche d'un large chêne qui était sur le côté notre chemin. Puis, en faisant un dernier effort, nous courions et nous nous jetions sur la pelouse douce qui couvrait la clairière pour nous reposer.*
> *Nous sentions la chaleur du soleil sur nos corps et les ombres tachetées des arbres à proximité chatoyaient sur nos visages et nous rîmes ensemble. C'était agréable de rire et de se sentir acceptée en compagnie d'une autre*[38]*.*
>
> *(W. Lawson, p. 62-64)*

[38] Jane and I were often together at college. I thought she was wonderful. Jane had been to boarding school and it was very difficult for the other students to see past her "posh" accent and cultured upbringing. To me, we shared a sense of "difference" and I knew that deep down inside Jane was hurting very much. I could not understand what was happening for her but she made me feel safe, warm and alive. Maybe it was the fact that I understood what it was like to be misunderstood, afraid and confused?
I became Jane's shadow, and this disturbed her very much. […]
"Leaf" it alone," she laughed, as my shoes scuffed swiftly through the old autumn leaves covering the park grass.
"You should 'branch' out," I laughed, as my hands clipped the over hanging branches of the large oaks that lined our walkway. Then, making a last running effort, we threw ourselves down to rest on the soft downy grass that covered the clearing.
The sun was warm on our bodies and the dappled shade of the nearby trees flickered across our faces as we laughed together. It was so good to laugh and to feel accepted in the company of another.

W. Lawson investit Jane car elle suppose qu'elle se sent différente comme elle, et parce qu'elle se sent en sécurité à ses côtés. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que Jane lui fait ressentir de la chaleur, sensation corporelle. Cependant, W. Lawson souligne qu'elle ne comprenait pas ce qui lui arrivait, ce qui fait penser à ce que S. Baron Cohen (2000) écrit concernant les défauts de théorie de l'esprit chez les personnes autistes. Il relie cela à un défaut d'empathie qui empêche la personne autiste de « lire l'esprit » d'autrui, c'est-à-dire de lui prêter des croyances et des intentions.

W. Lawson explique alors qu'elle est devenue « l'ombre » de Jane, soulignant l'aspect spéculaire de la relation. Nous retrouvons plus loin le partage sensoriel quand elle parle de la sensation de chaleur produite par le soleil. Cela est similaire à ce que nous avons noté chez T. Grandin. Vers la fin de l'extrait la relation apparaît comme une relation spéculaire, où rien ne différencie le sujet de l'objet.

Il semble que l'importance de se sentir acceptée par autrui est centrale et que cela incite W. Lawson à effacer toute différence entre elle et Jane, bien que cette dernière s'en plaigne. Le ressenti de sécurité qui s'exprime au niveau corporel va dans le sens d'une meilleure intégration de la contenance psychique archaïque.

Cela se retrouve également chez D. Tammet. Alors qu'il s'apprête à partir de Lituanie, où il vient de passer une année qui a changé bien des choses dans sa vie. Il est avec son amie Birute et raconte cela :

> *Nous étions assis tous deux, en silence, regardant le soleil d'été qui se couchait, mais nos cœurs n'étaient pas lourds, parce que nous savions que si une aventure se terminait, une autre allait commencer.*[39]
>
> *(D. Tammet, 2006, p. 176)*

Dans cet extrait D. Tammet attribue à Birute les mêmes pensées et les mêmes sentiments que les siens. Nous retrouvons là une autre particularité de défaut de théorie de l'esprit comme avancé par S. Baron Cohen (2000). En effet, les tests utilisés pour évaluer la théorie de l'esprit indiquent que les personnes autistes ne séparent pas très clairement le contenu de leur pensée de celui d'autrui.

Par ailleurs, D. Williams rapporte la relation qui s'est nouée avec Bryn, un jeune homme qui présente des traits qui laissent également penser à une forme d'autisme. D. Williams insiste sur le fait qu'elle

[39] As we sat in silence together, looking out towards the sinking summer sun, our hearts were not heavy because we knew that even as one adventure was ending, another was about to begin.

(D. Tammet, 2007, p.174-175)

ne veut pas la qualifier de relation amoureuse car la comparaison ne rendrait pas compte de ce qu'était cette relation pour elle. Elle en donne la description suivante :

> *Bryn n'était pas ordinaire. Il tranchait sur la foule. Il était tranquille et solitaire, mais pas seulement. Il avait aussi quelque chose d'unique. Quand les autres voulaient me connaître, ils venaient me parler. Pas Bryn. Il se contentait de venir et de rester en ma compagnie. Bryn était capable de s'exprimer. Mais on ne l'approchait pas facilement par les moyens d'expression habituels. Lui aussi avait senti ma différence. Nous nous étions reconnus et le reste du monde autour de nous avait disparu.*
> *Jamais, depuis la petite fille que j'avais rencontrée dans le parc de mes trois ans, personne n'avait été capable de me gagner, de m'absorber aussi totalement que lui. J'allais dans le monde de Bryn, il venait dans le mien. Ce monde qui nous était commun et où nous nous trouvions si bien ensemble était un monde différent. En tout cas, je n'y avais trouvé personne d'autre jusque-là.*
> *Bryn et moi nous contentions de nous retrouver dans les mêmes endroits. Pas besoin de parler pour exprimer ce que nous ressentions. Nous le sentions, tout simplement. Et, dans ce style que commande le respect des distances, nous ne disions rien.*
> *En fait, Bryn et moi nous livrions très peu. Jamais de confidences ni d'épanchements. Nous parlions de la nature, des choses qui nous entouraient, des poèmes que nous avions lus ou écrits, des films que nous avions vus. Et, tout cela, sans jamais échanger ni partager nos opinions ou nos impressions respectives. Chacun se parlait à soi-même bien plus qu'à l'autre, en accordant seulement à l'autre le privilège de l'écouter*[40]*.*
>
> *(D. Williams, 1992, p. 191)*

L'aspect exclusif de la relation ressort également ici, mais Byrn ne semble pas être dérangé par celle-ci. La relation se noue sans échange verbal, l'échange semble se faire à un autre niveau. Son monde et celui de Bryn semblent séparés. Mais pour autant, l'étanchéité des mondes peut se dépasser en en créant un nouveau, où ils peuvent se retrouver tous les deux. Ce nouveau monde semble se baser sur un partage qui se trouve à un niveau en dessous de la représentation. C'est davantage au travers de la sensation (« Nous le sentions, tout simplement ») et en évitant de parler directement à l'autre que se font les échanges. Cette relation donne l'impression que chacun parlait de lui en essayant d'éviter à l'autre d'être obligé d'écouter.

Le respect de cette distance évite d'avoir à faire face à l'altérité de l'autre. Ainsi la faiblesse de théorie de l'esprit n'est pas ressentie comme excluante.

---

[40] Bryn was unusual. He stood out from the crowd. He was quiet and solitary, but there was something more, something quite different. Other people would speak to me when they wanted to get to know me. Bryn would simply come and exist within my company. Bryn was able to communicate but was very hard to reach through the usual kind of communication. He had sensed a differentness about me, too. As we clicked, the rest of the world around us disappeared.
Never, since the girl I had met I n the park when I was three, has anyone been able to capture me so totally. I was either in Bryn's world or he was in mine. Perhaps we existed in a world altogether different, and until now, I had never found any other person who existed in it, too.
Bryn and I simply found ourselves in the same places. We could not say what we felt; we merely sensed it, and, in the style that the respect for distance called for, we said nothing.
In fact Bryn and I communicated very little at all. We communicated via our discussion of nature and the things around us, poems we had read and written, and film we had seen. We never discussed what the significance of any of these things may have been for each other. In fact we spoke to ourselves about such things far more than to each other, and simply allowed the other person the privilege of listening in.

(D. Williams, 1999, p. 135-136)

Ces exemples viennent mettre en avant un type de relation qui peut être qualifié de spéculaire, dans le sens où l'objet n'est pas distingué du Moi. Cela s'accompagne d'une tendance à l'identification. L'exemple de T. Grandin est particulièrement parlant, car il laisse voir une identification qui est totale et passagère. Elle se fait dans un but précis : pouvoir dessiner. Il semble que l'objet David soit le lieu psychique qui lui permet d'accéder aux compétences cognitives lui permettant de tracer ses plans.

La quasi-absence de distance dans l'identification se retrouve dans la nature sensorielle de l'échange. Le fait que l'échange se base à ce niveau apporte un éclairage nouveau sur la conception de théorie de l'esprit. En effet, dans la théorie de l'esprit, le défaut que l'on caractérise, c'est la difficulté, qui peut aller pour certains sujets jusqu'à l'impossibilité, d'attribuer toute la gamme des états mentaux qui sont à l'origine des actes d'un individu. Et S. Baron-Cohen précise que cela comprend les croyances, les désirs, les intentions, l'imagination et les émotions (2000, p.169).

Dans les exemples que nous venons de voir, si nous partons de la constatation d'une identification qui porte sur le ressenti sensoriel, le sujet suppose donc que l'autre ressent, au niveau sensoriel, la même chose que lui. Il opère alors le travail psychique d'élaboration de ce ressenti sensoriel, pour aboutir à des représentations et des affects liés entre eux qui donnent, entre autres, des sentiments et des idées. Ces derniers sont également attribués à l'autre. Cela implique que le sujet pense que l'autre élabore les données sensorielles de la même manière que lui, ce qui maintient la proximité déjà présente dans le lien sensoriel.

La différence quant au matériel psychique utilisé dans le processus d'identification revêt une importance centrale. Alors qu'habituellement les mouvements d'identification portent sur des contenus plus complexes, tels que les émotions, les sentiments, les désirs ou les constructions imaginaires de l'autre, ils sont ici centrés sur le sensoriel, ce qui rend beaucoup plus difficile de penser la pensée de l'autre comme différente de la sienne. Une sensation sensorielle commune opère un rapprochement entre le Moi et l'objet, qui rend la prise de distance avec l'autre plus complexe.

Ce développement peut permettre d'expliquer certaines données cliniques qui semblent aller dans le sens inverse des données expérimentales. En effet, le déficit de théorie de l'esprit n'est pas parfaitement stable. Il arrive que dans certaines circonstances les personnes autistes supposent le contenu mental d'une autre personne de façon adéquate. Au fur et à mesure de leur développement, certaines personnes autistes montrent de moins en moins cette difficulté. Peut-être faut-il alors envisager que le type de matériel psychique joue un rôle dans la capacité ou non à distinguer la pensée de l'autre de la sienne. Quand les tests de théorie de l’esprit portent sur du contenu perceptif à élaborer,

il est plus difficile pour le sujet d'élaborer une différence entre Moi et objet que lorsque la question porte directement sur un matériel plus complexe, comme un sentiment ou une représentation.

Dès lors, les méthodes éducatives d'entraînement à reconnaître les émotions permettent de modifier et de faire évoluer le matériel psychique, sur lequel porte le travail d'élaboration, au-delà du niveau perceptif. Le matériel perceptif est élaboré et tend vers une mise en représentation. Cela pourrait expliquer les améliorations que ces techniques permettent d'obtenir.

Les relations spéculaires et la fragilité du Moi

Mais nous pouvons également dégager de ces extraits que ces types d'identification par le sensoriel s'accompagnent d'une fragilité au niveau Moïque chez les auteurs. Pour D. Williams, ses amitiés doivent absolument être exclusives :

> *Mon amitié pour Terry était jalouse et exclusive comme pour toute autre. J'étais à la fois possessive et agressive. À la moindre irruption d'autres enfants dans notre relation, soit je m'arrogeais le devant de la scène, soit, le plus souvent, je tirais ma révérence. Terry était devenue tout mon univers. Nous passions le plus clair de notre temps ensemble, à jouer avec ses chattes, à faire des collections de détritus en tout genre, à partir en exploration par bus ou tramway dans les faubourgs*[41].
>
> *(D. Williams, 1999, p. 59)*

Le besoin d'une relation spéculaire est central. Elle assure un étayage Moïque sur l'autre qui apparaît essentiel. Pour D. Williams, cette fragilité se retrouve quand elle parle de sa manière d'interagir avec le monde extérieur. Elle explique qu'elle recourt à deux personnalités d'emprunt : Carol et Willie. Willie était un « scientifique » et permettait à D. Williams d'analyser et de comprendre le monde. Carol était la partie sociable de D. Williams, elle lui permettait de supporter les interactions sociales en les mettant à distance. D. Williams vivait Carol (il en était de même pour Willie) comme éloignée d'elle. Elle décrit que ces personnalités lui permettaient de rencontrer autrui. Ceux-ci lui apparaissaient comme étant des individus qui jouaient des personnages. D. Williams exprime ici un ressenti de dépersonnalisation qui lui permettait de fonctionner tant au niveau cognitif, avec Willie, qu'au niveau relationnel, avec Carol. W. Lawson rapporte un fonctionnement similaire :

> *Parfois, être en représentation m'aidait dans mes interactions sociales avec les autres et me rendait accessible de me sentir à la fois humaine et faisant partie « de la bande ». Cela avait cependant un coût : Wendy était partie sous terre et continuait à éviter la réalité de l'incapacité et de la douleur émotionnelle.*

---

[41] I was as obsessive about my friendship with Terry as I was about any friendship. They were always exclusive and excluding. If other children were included, I either took the stage or, most often, bowed out. Terry had become my entire world. We spent almost every available moment together, playing with her cats, collecting bits and pieces from garbage collections, taking trams and buses out to explore different suburbs.

(D. Williams, 1992, p. 33)

> *J'étais souvent confuse et mon sens du « Moi » était très embrouillé et effrayant. Je pouvais aller au magasin du coin et oublier pourquoi j'y étais. Je me perdais facilement et j'oubliais jusqu'à mon nom. Certains jours, il était trop difficile de prendre même la plus petite des décisions, telle que manger un sandwich ou deux*[42].
>
> *(W. Lawson, 1998, p. 51)*

Considérant cette fragilité, la relation prend alors une valeur différente. Être en relation avec autrui constitue un risque, mais en même temps, comme les extraits cités plus haut permettent de le comprendre, c'est également une opportunité car la relation, y compris quand il y a fusion avec l'objet, peut fournir un étayage psychique qui permet de compenser les fragilités de contenance.

Si nous reprenons le schéma de contenance de G. Haag (2006), la relation offre comme intérêt de laisser entrevoir un point de rebond qui permettra à la personne autiste de construire une contenance psychique. Mais c'est également le risque de ne pas trouver ce point de rebond et de perdre quelque chose dans la tentative de relation. Le collage à l'objet permet de limiter le risque d'un point qui ne fait pas rebond. L'objet, par la relation en miroir mise en place, vient entourer le psychisme et fournir une contenance psychique au sujet en assurant quasiment tous les rebonds relationnels (ce que nous retrouvons dans le sentiment de sécurité de W. Lawson). Mais l'autre sujet n'est pas toujours d'accord pour continuer à fournir cette contenance. Les séparations sont alors d'autant plus difficiles qu'au départ de l'autre sujet correspond le retrait de l'objet, qui n'est plus disponible pour étayer cette contenance psychique.

Mais ce mode relationnel que nous venons de décrire n'est pas le seul qui existe chez les personnes autistes. Celles-ci montrent qu'elles sont capables d'autres types de relation qui en revanche suscitent d'autres types de difficultés. Pendant un de ses passages par l'hôpital alors qu'elle est enfant, W. Lawson rencontre Lesley, une infirmière.

> *À l'hôpital j'ai rencontré une infirmière qui prenait spécialement soin de moi. Lesley marchait avec moi, chantait pour moi et partageait son déjeuner avec moi. Je trouvais sa gentillesse très inconfortable, mais la véritable gentillesse dans sa voix me faisait sortir et m'attirait à elle.*
> *Heureusement, elle n'était pas physiquement intimidante à mon égard. À la place, elle choisit de me donner des tâches à remplir pour elle, comme enrouler les bandages, regarnir les paquets stériles au centre de stérilisation. Si je commettais une erreur, elle ne s'énervait pas, elle ne criait pas et ne prenait pas ce que je faisais des mains. Elle essayait de m'apprendre, étape par étape, comment le faire convenablement. Trente ans après, elle est toujours une des personnes les plus importantes de ma vie.*

[42] Sometimes performing was helpful in my social interaction with others and enabled me to feel both human and part of "the gang". There was a cost though: Wendy went underground and continued to avoid facing the reality of emotional pain and disability.
I was often confused and my sense of "self" was very muddled and frightening. I could go to the local shop and then forget why I was there. I got lost easily and even forgot my own name. Some days it was too difficult to make even the smallest of decisions, such as whether to eat one sandwich or two.

Lesley était une des rares personnes à montrer qu'elle croyait en moi, en tant que personne, et elle était la première à m'aider à prendre le risque de la douleur de m'exposer et à me permettre d'atteindre l'amour. L'extérieur superficiel que je projetais à ce qui m'entourait ne trompait pas cette dame, et elle me laissait comprendre que j'étais acceptable et aimable telle que j'étais. La valeur de la vie humaine n'est pas quelque chose qui peut se mesurer, mais je ne m'étais jamais considérée comme ayant de la valeur. Pour la première fois, quelqu'un m'aida à changer de point de vue, me traita comme en valant la peine et commença alors quelque chose de nouveau dans ma vie.
Lesley me présenta Dieu et me dit qu'Il m'aimait et qu'Il écoutait mes prières. Le concept d'un dieu aimant m'a toujours attirée, mais je pensais que j'étais probablement trop mauvaise pour qu'Il me remarque. Pourtant, si Lesley disait que Dieu faisait attention à moi, alors Il devait le faire parce qu'elle ne me mentirait pas.
J'ai senti que j'avais quelqu'un à qui parler à tout moment et Lesley m'assurait que Dieu écoutait toujours. Quand j'étais petite, j'allais parfois au catéchisme et j'avais toujours été fascinée par les vitraux de la Madone et de l'enfant. J'aimais ses couleurs comme celles des autres fenêtres de l'église[43].

(W. Lawson, 1998, p. 49-50)

Face à Lesley il reste malgré tout l'appréhension de la relation (« Je trouvais sa gentillesse très inconfortable ») mais la gentillesse et la délicatesse de Lesley, que W. Lawson ressent d'abord à un niveau sensoriel, la touchent. Avec Lesley elle peut faire des erreurs sans qu'il n'y ait rétorsions. Une confiance peut s'installer, qui permet d'envisager de changer l'image qu'elle a d'elle-même, ouvrira sur la possibilité de croire en Dieu, comme un être qui est toujours présent et à l'écoute également pour elle. Cette rencontre rend possible un investissement narcissique qui donne à W. Lawson l'impression d'être aimable, par Lesley et par Dieu.

Comme le précise W. Lawson, cette rencontre a été particulièrement importante pour elle. Lesley n'apparaît pas à un autre moment de l'autobiographie, mais elle aura une influence sur le reste de la vie de W. Lawson. Cela se vérifie par deux détails : W. Lawson tentera plus tard de devenir infirmière et elle a gardé foi en ce Dieu, qui semble fortement s'appuyer sur la confiance en Lesley et ce que celle-ci a permis de réparer de la relation aux figures parentales.

---

[43] In the hospital, I met a nurse who took a particular interest in me. Lesley walked with me, sang to me and shared her lunch with me. I found her kindness very uncomfortable, but her genuine, gentle voice wooed me and drew me to her. Thankfully she was not physically intimidating towards me. Instead she chose to give me tasks to do for her, like rolling bandages and restocking the sterile packs to go to central sterilizing. If I made mistakes she did not get mad at me, shout or take the task away, but tried to teach me, step by step, how to do it properly. Thirty years later, she is still one of the most significant people in my life.
Lesley was one of the very few people to show a belief in me as a person, and she was the first to help me want to risk the pain of revealing myself and allowing love to reach me. The superficial exterior I projected to those around me did not fool this lady and she let me know that I was acceptable and lovable, just the way I was. The value of human life is not something that can be measured, but I had not considered myself valuable. For the first time, someone helped me change my thinking, treated me as worthwhile, and started something new in my life.
Lesley introduced me to God and told me He loved me and listened to my prayers. The concept of a loving God had always appealed to me, but I thought I was probably too bad for Him to notice. If Lesley said God cared though, then He must, because she would not lie to me.
I felt I had someone to talk to at any time and Lesley assured me that God always listened. As a young child I had gone to Sunday school on occasions and had always been fascinated by the Madonna and child stained glass window. I loved the colours in it and in the other windows in the church.

Cette confiance est possible car la relation avec l'objet est apaisée. Cela renvoie à la relation d'objet où l'objet n'exerce pas de rétorsions. Winnicott (1971) en parle dans le cadre de la relation thérapeutique comme un rappel d'un moment plus ancien de la vie psychique. Le moment où le Moi ressent de l'agressivité contre l'objet et le détruit fantasmatiquement. L'objet interne est détruit, mais le Moi se rend compte que l'objet externe a survécu et ouvre sur la construction d'une réalité extérieure qui peut être investie. Winnicott, par le concept d'utilisation de l'objet, souligne que cela peut se produire s'il n'y a pas de rétorsions de la part de l'objet. Cela ouvre sur la possibilité pour le Moi de reconnaître ses motions agressives face à l'objet et d'accepter qu'elles fassent parties du Moi.

Vers la fin de son adolescence, D. Williams entreprend une psychothérapie avec Mary. Celle-ci est longue et il apparait que la régularité des séances et la possibilité de joindre Mary en toutes circonstances sont des éléments du cadre qui ont été déterminants pour permettre à D. Williams de mener un travail psychique. Suite aux premières séances elle remarque ceci :

> *Mary avait adopté une tactique très efficace. Elle s'asseyait et ne disait rien. Je la regardais en faisant de même, jusqu'à ce que le « bruit » du silence devînt insupportable. Je la bombardais alors de questions que j'assénais, selon mon habitude, comme une suite d'assertions sans réplique. Elle me renvoyait la balle sur le même ton, et mes peurs rebondissaient sur elle pour revenir vers moi*[44].
>
> *(D. Williams, 1999, p. 150)*

La distance thérapeutique permet à D. Williams d'envisager ses propres peurs. La manière d'agir en miroir fait penser à une relation où elle peut s'envisager au travers de l'autre. Mary renvoie à D. Williams une image d'elle-même où elle se voit fonctionner. D. Williams précise que cela lui a permis d'arrêter d'utiliser l'inversion pronominale.

Néanmoins, Mary adapte le cadre en laissant à D. Williams la possibilité de venir la voir ou de la joindre à n'importe quel moment. Cela se révèle salutaire, en particulier lors d'attaques de panique.

Grace à cette thérapie D. Williams a pu reprendre et réussir des études de psychologie. Elle précise concernant Mary :

> *C'était différent avec Mary. J'avais trouvé en elle quelqu'un de « leur » monde en qui je pouvais avoir confiance. Elle ne s'était pas contentée de me considérer comme une patiente. Elle m'acceptait pour ce que j'étais. Et, en dépit de mes airs détachés, je m'étais profondément attachée à elle. Elle était devenue cette mère mythique que Carol avait si longtemps attendue. Tout n'était pas redevenu simple pour autant. Il ne fallait pas que cette nouvelle relation m'échappe. Pour rendre cet attachement*

[44] Mary's strategy was very appropriate. We would enter her office. She would sit in her chair and say nothing, and I would mirror her until the silence became deafening. Then I would bombard her with a series of statements, posed as questions. She would mirror me, and my fears would bounce back off her at myself.

(D. Williams, 1992, p. 102-103)

durable, il me fallait l'intégrer à mon propre univers. C'est ainsi que Willie se mit en devoir de devenir comme Mary, cet archétype de force tranquille et de maîtrise de soi[45].

(D. Williams, 1999, p.173-174)

La possibilité offerte à D. Williams de voir Mary au moment où elle en avait besoin l'a aidée à se sentir acceptée en tant que personne. Cela précède également la possibilité de s'investir et de s'accepter soi-même. Elle peut alors laisser petit à petit Carol et Willie de côté pour se concentrer

sur son « vrai » elle. Cela prend du temps et l'utilisation des personnalités de rechange est encore nécessaire pour aborder le monde extérieur. Mary ne peut pas (encore) être vue comme la figure maternelle de Donna, cela passe par Carol.

Néanmoins la relation étant plus à distance, l'identification à la thérapeute permet d'envisager, au travers de la reprise des études, le colmatage d'une fragilité narcissique fondamentale.

Ainsi, nous avons passé en revue différents types de particularités (mémorielles, cognitives, relationnelles) chez les auteurs d'autobiographies que nous étudions. Pour chacune d'entre elles, nous pouvons voir qu'elles s'inscrivent dans un vécu particulier et propre à chaque sujet. Il me semble important de souligner que, même si ces particularités prennent une forme similaire, elles traduisent des histoires et des vécus différents. L'accrochage à des champs d'expertises précis (aussi appelé intérêts restreints) tels que les nombres pour D. Tammet ou la construction d'abattoirs pour T. Grandin, l'utilisation des capacités mémorielles exceptionnelles (capacités spéciales souvent remarquées chez les personnes autistes) se font dans la perspective d'une organisation particulière des représentations psychiques. Il y a alors construction d'un sens à partir de ces champs particuliers et des tentatives de symbolisation d'expériences de vie parfois sans que le sens ne soit évident pour le sujet. Dans ce qui est symbolisé, nous pouvons d'ailleurs noter comment les nombres premiers jouent pour D. Tammet un rôle du côté de l'élaboration de la différence et de l'exclusion.

---

[45] I had reached out to Mary as somebody I could trust in "the world." She had accepted me as more than a patient; she had accepted me personally. I had become attached to her in my own distant way. In my mind she had become Carol's long-awaited mythical mother. Yet, as all relationships existed within rather than between myself and others, there was only one way to bring this attachment inescapably into my own world. Willie compulsively set about becoming like this person who symbolized protection, strength, and self-control.
I was swinging from one extreme to the other, as both Carol and Willie were each other's antithesis. Yet as the trapeze swung ever higher, and each horizon broadened with my new experiences, I began to catch glimpses of my true self.
(D. Williams, 1992, p. 121)

Le mode de relation fusionnelle qui est décrit chez chacun de ces auteurs montre l'importance de celle-ci dans la construction psychique de ces sujets. Bien entendu, ils peuvent aborder le rapport à l'autre sur un autre mode relationnel. La possibilité pour D. Williams d'investir la relation thérapeutique avec Mary le souligne, et indique comment un travail thérapeutique où la robustesse de la relation a pu être éprouvée lui a été bénéfique.

Mais la construction de paysage numérique pour D. Tammet, ou celle de structures d'abattage n'effrayant pas les animaux pour T. Grandin, sont initialement des constructions imaginaires qui répondent à des problématiques corporelles. Les auteurs étudiés ici peuvent ensuite les dériver de leur fonction première pour les utiliser dans un autre but, socialement partagé. Le paysage numérique que D. Tammet a construit pour mémoriser pi a permis de récolter des fonds pour une association aidant à la recherche sur l'épilepsie. T. Grandin a notamment amélioré les techniques d'abattage aux États-Unis.

En partant de la notion que l'élaboration psychique trouve de multiples ramifications, aussi bien au niveau cognitif que relationnel, avec toutes les particularités qui y sont liées, je propose, au travers d'un exemple clinique, de voir comment le travail d'élaboration en général, et plus spécifiquement le travail de subjectivation, peut se déployer sous des formes parfois peu conventionnelles.

II-2) Harold : sensoriel, fantasme et Formule 1

Le cas clinique qui va suivre interroge les liens existant entre sensoriel et fantasme, au travers de l'intérêt particulier (qui pourrait être, par certains aspects, considéré comme restreint) de ce jeune homme pour le sport automobile.

Harold est un jeune homme arrivé au centre à l'âge de 15 ans. Les premiers temps il apparaît très excité, avec une logorrhée persistante. Harold occupe beaucoup l'espace sonore du centre en débitant à toute vitesse des paroles, la plupart du temps empruntées à la télévision ou à la radio. L'équipe repère très vite que ce débit de paroles est formé de phrases répétitives dont un certain nombre sont des commentaires sportifs de Formule 1.

Remarquant cet intérêt chez Harold, un des psychomotriciens lui propose chaque début de semaine de lire dans le journal les résultats de la course du week-end et d'en discuter. Harold apprécie ces moments et ceux-ci lui permettent à la fois d'être moins logorrhéique et consolident son intérêt pour ce sport. Ce suivi assuré par le psychomotricien représente une étape déterminante pour ce que je vais relater ici, qui se déroulera environ un an plus tard dans le cadre des entretiens hebdomadaires qu'Harold a avec moi.

Harold vit avec sa mère et ne connaît que très peu son père. Ceux-ci se sont séparés peu après la naissance d'Harold. Les séances que je vais rapporter se passent à une période particulière pour Harold, car sa mère est absente pour des raisons professionnelles. A la suite des difficultés avec la personne qui s'était engagée à s'occuper d'Harold, sa mère accepte qu'il soit gardé par son père, qui avait repris contact quelques mois auparavant. En mission à Paris, celui-ci s'installe dans une chambre d'hôtel le temps de l'absence de sa femme.

II-2-a) Récapitulatif des séances

Séance du 20 octobre

Harold arrive en disant qu'il a regardé la Formule 1 ce week-end et que Sebastian Vettel est vainqueur, qu'il est le plus jeune pilote a avoir gagné ce Grand Prix et qu'il est considéré comme le successeur de Michael Schumacher. Puis il dit : « Lewis Hamilton il monte dans sa Mercedes bleue et il conduit. » Harold fait alors le bruit de la Formule 1, tout en faisant les gestes comme s'il conduisait. Il est alors inaccessible à la parole pendant quelques minutes.

Une fois qu'il a terminé, je lui fais remarquer que son père a également une Mercedes bleue. Harold dit que Lewis Hamilton est allé s'excuser dans les stands et qu'il a été arrêté par la gendarmerie, qui

lui passe les menottes. Il fait alors le bruit des menottes, qu'il tire d'une série policière. Il arrête de faire du bruit, enlève ses lunettes et appuie sur le haut de ses yeux avec le bout des branches. Je demande pourquoi Lewis Hamilton est arrêté, mais Harold n'arrive pas à en expliquer davantage et parle alors de son père qui rebranche l'ordinateur. Je le questionne sur son absence de la veille et il explique qu'il a passé la journée au travail de son père avec lui. Il a navigué sur Internet. Je lui propose alors de me montrer ce qu'il a regardé sur l'ordinateur du bureau.

Il me montre une vidéo de Michael Schumacher puis une de Sébastien Vettel. Pendant les deux vidéos il fixe intensément l'écran, et sans le quitter des yeux il fait semblant de tenir un volant entre les mains et reproduit tous les bruitages de la vidéo : bruits de moteur, de frein, crissements de pneus...

Une fois les vidéos terminées, je commente que le changement soudain d'emploi du temps la veille a dû être difficile pour lui et que ça a été « une vraie course » de suivre son père et de s'adapter à lui. Il répond oui en souriant.

Dès cette séance, le goût d'Harold pour la Formule 1 est clairement présent, mais il présente aussi l'intérêt de pouvoir symboliser des ressentis de sa vie. Le lien que je lui propose entre Lewis Hamilton et son père entraîne une demande d'arrestation de Lewis Hamilton.

Cela nous amène à parler de sa journée de la veille, qu'il a passée à regarder des vidéos de Formule 1. Quand il me les montre, les manifestations sensorielles prennent toute la place et la relation apparaît alors en suspens le temps du visionnage.

Séance du 3 novembre

Harold parle du fait qu'il part en « transfert chant » (nom donné aux voyages thérapeutiques centrés sur la médiation du chant) la semaine suivante. J'explique que comme il est en transfert nous n'aurons pas d'entretien, ce qu'il a du mal à accepter au début.

Puis Harold parle de la victoire de Sebastian Vettel ce weekend et précise : « Il va faire une pause, il a trop fait de voiture. » Je lui propose de m'expliquer ce qu'il veut dire par cette phrase et Harold précise qu'il est en train de faire sa pause dans la salle d'interview. Il entame alors une imitation de l'interview en faisant des phrases qui ressemblent à de l'anglais, mais qui ne sont pas compréhensibles, et il assure une traduction en français qui n'est pas davantage intelligible. Je fais alors le lien avec son absence de la semaine suivante, qui est une pause dans les entretiens. Harold marque un temps d'arrêt et semble réfléchir.

Il demande l'ordinateur pour me montrer des vidéos, mais celui-ci est en panne. Il dit que ce sera pour la semaine prochaine, et je lui propose de me parler de ce qu'il voulait me montrer. Il parle du podium de la course de Monza, le 14 septembre 2008 avec Sebastian Vettel sur la plus haute marche et Kimi Räikkönen sur la seconde marche. Il chante alors les hymnes nationaux de l'Allemagne et de la Finlande. Je demande s'il les chante parce qu'ils ont gagné. Harold répond par l'affirmative et parle des chansons qu'il va chanter pendant le transfert chant, et de la cravate bleue, similaire à celle de son papa, qu'il va porter le soir de la représentation qui clôture le séjour.

Puis Harold reste silencieux jusqu'à la fin de l'entretien, me rappelant juste avant de partir qu'il part au « transfert chant ».

Harold est très excité, de ce qui semble être une excitation joyeuse, à l'idée qu'il va partir en transfert. Mais il n'avait peut-être pas réalisé que cela impliquait de rater une séance avec moi. Le détour par la Formule 1 permet alors d'envisager cela comme une pause et non un arrêt définitif.

De la seconde partie de l'entretien ressort un lien entre le plaisir de gagner, les hymnes nationaux et les chansons qu'il va chanter pendant la représentation qui clôture le transfert chant. Les deux situations se déroulent devant un public, l'image permet certainement à Harold de souligner son sentiment de victoire quand il chante lors de ces représentations.

Séance du 17 novembre

Harold voit le nouvel ordinateur dès qu'il entre dans le bureau et dit : « C'est l'ordinateur d'Harold ! Je veux te montrer la Formule 1. » Nous parlons un peu du transfert chant, qui s'est particulièrement bien passé. Je demande à Harold ce qu'il ressent quand il est sur scène en train de chanter, il répond : « C'est Sebastian Vettel, le coureur de Formule 1 le plus jeune et le plus doué. » Je lui demande s'il veut me le montrer, ce qu'il accepte avec enthousiasme.

Harold montre alors une vidéo du podium de la course de Monza en 2000, où Michael Schumacher avait gagné. Il me demande de lire de logo de TF1 et de dire que c'est Schumacher sur le podium. Puis il me montre un site de statistique sur la Formule 1 où nous passons en revue toutes les victoires de Schumacher en 2001. Au fil des pages, il remarque une vidéo qui montre un accident d'Alain Prost et il dit : « La voiture d'Alain Prost elle est cassée. »

Je demande pourquoi il me montre tout cela et Harold répond : « Sebastian Vettel c'est le successeur de Michael Schumacher. Il est allemand comme lui. Michael, c'est quoi un successeur ? » Je réponds que c'est quand quelqu'un remplace une autre personne. Harold dit : « Comme Sebastian Vettel et

Michael Schumacher. » Il apparaît alors très tendu corporellement. Il a les muscles tendus et ses mouvements sont plus raides. Il parle d'un nouveau commentateur de Formule 1 qui a remplacé le précédent et apparaît encore plus tendu (après la séance, je constate que le prédécesseur dont parlait Harold est mort). Il parle de Sebastian Vettel, qui va changer d'écurie et qui va remplacer Heikki Kovalainen, et la tension d'Harold s'accroît encore.

Je demande alors ce qu'est devenu Michael Schumacher. Harold répond : « Il est remplacé par Sebastian Vettel. » J'explique que Schumacher continue à exister et que Vettel a juste pris sa place, et je souligne les différences entre les personnages.

Harold se détend un peu et me demande d'imiter le commentateur sportif qui fait le décompte en début de course, ce que je fais. À zéro, Harold fait les bruits de Formule 1. Dès qu'il a fini, je lui demande s'il imitait Schumacher, il répond par l'affirmative. Je lui demande s'il lui arrive aussi de faire Vettel, il répond que c'est le successeur de Schumacher et demande à ce qu'on regarde quand aura lieu la prochaine séance.

Chez Harold, l'identification à S. Vettel permet de soutenir une représentation de soi valorisée, et tout particulièrement au moment de la représentation du transfert chant. Cependant, cette identification vient soulever un dilemme pour Harold, car S. Vettel a remplacé M. Schumacher. Se pose alors la question de prendre la place de quelqu'un et de savoir si c'est le faire disparaître, à l'image du commentateur mort qui a été remplacé.

Harold déplace cela de Michael Schumacher sur Heikki Kovalainen. Il y a sûrement un lien entre Michael le coureur de Formule 1 et Michael le psychologue, qui fait qu'Harold opère ce déplacement pour limiter la force de ce qui se joue dans le transfert. Cela se ressent d'ailleurs dans la tension accrue qui s'exprime corporellement. Harold se détend un peu quand je souligne que remplacer n'est pas faire disparaître. Le reste de la tension corporelle semble néanmoins se dévider dans l'imitation de la Formule 1 à la fin de la séance. De plus, Harold s'assure de la date de la prochaine séance, comme pour vérifier que je serai encore bien présent.

Séance du 24 novembre

Harold s'installe devant l'ordinateur et parle de Sebastian Vettel qui va remplacer Michael Schumacher et précise : « Michael Schumacher il a arrêté la Formule 1 et Sebastian Vettel l'a remplacé. » Tout en cherchant des photos où les deux coureurs se tiennent par l'épaule. Puis il montre une vidéo d'un accident d'un Grand Prix de 1998 auquel Michael Schumacher avait participé. Harold

reparle du fait que Sebastian Vettel remplace Michael Schumacher et précise : « Ils sont tous les deux allemands pour chanter la musique de l'hymne. » et ajoute « Ils font aussi la musique du moteur de la Formule 1. »

Puis je l'incite à parler du retour de sa mère. Il en parle, avançant petit à petit dans son récit au travers des détails : son père prépare sa valise, ils montent tous les deux dans la voiture, prennent l'autoroute pour aller au domicile de sa maman. Harold retrouve alors sa mère et son père repart dans sa Mercedes bleue. Je précise que ça ne doit pas être facile pour lui de retrouver sa mère et que ce soit alors son père qui parte. Harold fait le décompte des secondes d'entretien restantes. Je lui propose que nous fixions la prochaine séance, ce que nous faisons pendant qu'il continue son compte à rebours. Il s'en va dès la séance terminée.

La question de remplacer est toujours d'actualité pour Harold, bien qu'il semble qu'envisager que Vettel ne remplace pas Schumacher permet d'imaginer ce qu'ils ont en commun. Par là Harold identifie Vettel à Schumacher. Cette identification semble d'ailleurs se faire jusqu'à un niveau sensoriel, ce qui n'est pas sans rappeler ce qui s'est dégagé des autobiographies de personnes autistes. Cette identification laisse penser qu'elle renvoie également à la possibilité d'une identification à la figure paternelle.

Puis, sur mon incitation, nous parlons du retour de sa mère. Le passage par les détails permet d'arriver petit à petit au centre émotionnel de la scène, qui est le retour de sa mère s'associant au départ de son père. L'un remplace l'autre. Le fait que je le formule met certainement Harold mal à l'aise. Il temporise alors, au sens propre du terme, jusqu'à la fin de la séance.

Séance du 1er décembre

Harold reparle de Sebastian Vettel qui remplace Michael Schumacher et me montre une vidéo du podium de Monza 2008 où Sebastian Vettel est sur la plus haute marche. Harold chante l'hymne en même temps que la vidéo. Puis il me montre une vidéo de Schumacher sur la plus haute marche du podium et me montre le clip vidéo *Hush, hush* des Pussycat Dolls. Au début de ce clip la chanteuse, Nicole Schertzinger, sort de son bain. Nous en parlons avec Harold qui explique qu'il la trouve belle mais que c'est la femme de Lewis Hamilton. Je lui rappelle que quelques semaines plus tôt il m'avait montré un article sur Internet qui parlait de leur rupture. Harold dit alors : « À cause d'Anthony Hamilton. » Je demande qui c'est. Harold répond que c'est le père de Lewis Hamilton et ajoute : « Lewis Hamilton, il n'est plus avec Nicole Schertzinger. Il a pris sa voiture et fait de la Formule 1. »

Je fais le lien entre Lewis Hamilton qui part en Formule 1 et le père d'Harold qui part dans sa Mercedes et avance que ça a dû susciter une grosse émotion chez lui.

Harold insiste alors pour parler de *Hush, hush*. Je demande s'il sait ce que veut dire hush en anglais, il répond que ça veut dire : « Laisse-moi tranquille », ce qui semble également m'être adressé. J'explique que ça veut dire chut, en faisant le signe du doigt devant la bouche comme le font les Pussycat Dolls dans la chanson. Il cherche alors dans Google « Pussycat Dolls » et « chute ». J'insiste alors sur le fait que hush veut dire chut et non chuter. Puis Harold regarde à nouveau le clip et fait le signe de chut en le disant à chaque refrain.

La question de Vettel qui remplace Schumacher se pose toujours, mais laisse la place à un propos plus érotisé avec l'apparition de Nicole Schertzinger. L'histoire de Lewis Hamilton qui se sépare de la femme qu'il aime à cause de son père laisse entendre un fantasme plus vraisemblablement œdipien qu'Harold projette sur cette histoire tirée de la Formule 1, mais dont il ne faut pas trop parler, d'où le « Laisse-moi tranquille » quand je propose à Harold d'en parler davantage. La fin de la séance semble recouverte par *Hush, hush*, qui permet d'arrêter de parler de ce fantasme si gênant.

Séance 8 décembre

Harold continue à parler de Sebastian Vettel qui remplace Michael Schumacher puis dit : « C'était bien le transfert chant Michael... C'est un mauvais garçon. » Je lui demande qui est un mauvais garçon et Harold répond que c'est lui.

Il trouve sur Internet la vidéo du Grand Prix de Monza 2008 et dit, alors qu'il y a le générique avec des lumières qui tournent sur elles : « C'est la lumière qui danse et la musique qui danse. » Puis il insiste pour que je lise un des logos à l'écran et que je fasse le décompte de 10 à 0. Pendant que je le fais, il dit : « C'est le transfert chant de la Formule 1. »

Puis nous regardons la course et Harold me signale l'apparition d'Anthony Hamilton, le père de Lewis Hamilton. Il fait les commentaires de la course et l'un d'entre eux revient souvent : « C'est la dernière ligne droite. » Puis Lewis Hamilton a un accident, ce que Harold annonce avec beaucoup d'émotion et dans une grande tension corporelle. Il peine à dire : « Holà, l'accident ! »

Je confirme, puis précise que Lewis Hamilton va bien puisque sa voiture a simplement fait une sortie de piste et ne peut redémarrer. La vidéo revient alors sur Anthony Hamilton, qu'Harold regarde attentivement.

J'arrête la vidéo et demande à Harold à quoi pense Anthony Hamilton d'après lui. Harold répond qu'il a les bras croisés. Je suggère qu'il pense certainement à l'accident de son fils et Harold ajoute : « Et Lewis Hamilton il ne peut pas voir Nicole Scherzinger à cause d'Anthony Hamilton. » J'explique alors à Harold que parfois les enfants ont l'impression que ce sont eux qui ont fait partir leur père, et qu'il a peut-être eu cette impression, puisque son père était parti quand il est encore enfant. J'ajoute que son père n'est pas parti à cause de lui, parce qu'il aurait été un « mauvais garçon ».

Harold se détend alors et me demande si je peux récupérer les vidéos de la représentation du transfert chant. Je réponds que j'essayerai de les avoir pour la prochaine séance, que nous fixons.

La question de prendre la place, vraisemblablement d'une figure paternelle, est toujours présente pour Harold. Puis au moment de me montrer la vidéo, les éléments sensoriels ressortent avec les lumières qui dansent avec les couleurs qui s'animent à l'écran. Harold me demande de faire le rituel du décompte à sa place. En passant, il souligne pour lui un lien entre la Formule 1 et le transfert chant. Nous regardons la vidéo jusqu'à l'accident, qui suscite une énorme émotion chez Harold. Nous pouvions déjà pressentir cela dans le retour au sensoriel et le rituel du décompte qui étaient apparus un peu plus tôt dans la séance, certainement dans une tentative de recherche de contenance.

Cette vidéo permet de mettre en scène Lewis Hamilton et son père et fait ressortir une sorte de punition, quand il explique l'impossibilité pour celui-ci de voir la femme qu'il aime à cause de son père. Ressort une relation d'opposition prise dans un schéma œdipien. L'un empêche l'autre de voir un troisième, ce n'est pas sans rappeler la situation familiale d'Harold. Quand sa mère est présente, son père est absent, et quand son père vient s'occuper de lui il ne peut voir sa mère, absente pour le travail. Je lui propose une interprétation, afin de clarifier certains liens et expliquer à Harold qu'il n'est pas un « mauvais garçon » qui a fait partir son père.

La détente corporelle alors constatée est certainement le signe que cette explication a apaisé Harold à un niveau surmoïque. Cela lui permet alors d'amorcer un changement de la Formule 1 vers le transfert chant.

Séance du 15 décembre

J’annonce à Harold que j’ai récupéré les vidéos du transfert chant. Harold propose qu'on parle de Sebastian Vettel et recherche à nouveau le Grand Prix 2008 de Monza. Face au même générique que lors de la séance précédente, avec ses lumières qui tournent, Harold précise qu'elles roulent.

Il montre les mêmes moments que lors de la précédente séance et juste un peu avant l'accident de Lewis Hamilton il demande : « Ça veut dire quoi c'est la dernière ligne droite ? » J'explique que ça veut dire que c'est la dernière ligne droite avant la fin de la course. Puis Harold dit : « C'est Lewis Hamilton, la Mercedes bleue. Comme papa. » Et montre Anthony Hamilton qui regarde la course à partir des stands.

Puis il y a l'accident et Harold dit : « Oh ! C'est l'accident... C'est trop tard pour Lewis Hamilton ! » Je lui propose qu'on arrête la vidéo pour pouvoir en discuter et Harold ferme l'ordinateur. Je lui dis que la Mercedes bleue a eu un accident et Harold répond : « Oui, Lewis Hamilton il est cass... le moteur il est cassé. » Puis je fais le lien entre le « C'est trop tard » qu'Harold a prononcé et le fait que son père est arrivé trop tard les dimanches précédents pour le voir, comme sa mère nous l’avait mentionné.

Harold rouvre l'ordinateur et relance la vidéo. Nous regardons la fin de la course et Harold précise que c'est Barrichello qui a gagné. Puis il cherche le Grand Prix 2006 d'Australie, et lance la vidéo. Il fait le compte à rebours, mais se trompe et finit bien après le départ des voitures. Un peu contrarié, il recommence et tombe au bon moment. Les voitures démarrent et, à cause de Ralph Schumacher (le frère de Michael), il y a un carambolage sur la ligne de départ. Harold s'écrie, imitant un commentateur sportif : « Oh là, là ! C'est une énorme émotion ! »

Je lui propose d'arrêter la vidéo, ce qu'il fait, et de discuter de cette énorme émotion. Harold demande alors à arrêter l'entretien. Je réponds que ce n'est pas encore l'heure mais que s'il le veut, on arrête. Il répond que non. Nous discutons de cette énorme émotion qui est en lien avec les retards de son père. Puis j'essaye avec lui de comprendre la nature de l'émotion, mais Harold est bloqué. Je lui propose la peur et il dit que c'est ça. Je dis que ce n'est pas facile de faire avec les peurs et surtout les grandes peurs.

Il y a un silence et une éducatrice appelle Harold pour qu'il parte en activité. Je lui dis que nous pourrons reparler de cette énorme émotion, mais que nous avons déjà compris que c'est une peur. Harold dit que la prochaine séance sera le 22 décembre. Je corrige en précisant que ce sera le 23 et note la bonne date et lui dis à la semaine prochaine. Il me remercie, me serre la main et sort du bureau.

Le début de la séance consiste à récapituler la séance précédente et permet d'arriver à cette énorme émotion que suscite pour Harold ce père en retard. Nous pouvons noter que le travail de liaison qui a été fait lors de la dernière séance s'est maintenu. Le fait qu'Harold voie les lumières qui roulent au lieu de danser est peut-être un effet de ces liaisons. Au cours de cette séance les lumières peuvent être vues comme roulantes, de plus cela prend en compte le contexte de l'émission.

A la suite de cela, il est alors possible pour Harold d'identifier une émotion. Harold hésite à aller plus loin, mais après s'être rassuré sur la possibilité d'arrêter l'entretien s'il le veut, nous pouvons chercher une cause possible de cette émotion (les retards de son père). En revanche, la nature de l'émotion est plus difficile à appréhender. J'ai certainement induit la qualification de celle-ci, et il est également possible que la peur ne soit qu'une facette de cette émotion.

Néanmoins, il y a un temps de silence, ce qui n'est pas si courant au cours des entretiens avec Harold, ce qui traduit certainement un temps de réflexion de sa part, probablement sur ce qui vient de se dire. Il est aussi à noter la répercussion sur le rituel de la date, Harold se trompant dans le calcul de la date de la semaine suivante, ce qui est une première. Enfin son remerciement et sa poignée de main sont également inhabituels et signent une possible satisfaction par rapport à ce qui s'est déroulé lors de cette séance.

II-2-b) Les thèmes développés par Harold

Dans cette tranche de thérapie, la Formule 1 apparaît comme un médiateur de première importance, car elle est un matériel de projection riche qui permet à Harold de faire passer ce qu'il vit. Le travail psychique qui est accompli ici est d'ailleurs possible grâce au travail du psychomotricien, qui a certainement permis de sortir la Formule 1 d'une stimulation uniquement sensorielle pour en faire une histoire qu'Harold peut investir. Du point de vue des apprentissages, ce temps a permis à Harold de constituer un stock de représentations très utiles au cours des entretiens.

Ainsi, les histoires au sein de la F1 permettent à Harold de déplier sa problématique en psychothérapie, de l'élaborer, mais cela se fait alors que persistent des moments où le sensoriel prend le dessus. Nous pouvons voir cela dans les jeux complexes d'identification qui se déroulent dans ces séances.

Il y a cinq personnages récurrents dans ces séances : Michael Schumacher, Sebastian Vettel, Lewis Hamilton, Anthony Hamilton et Nicole Schertzinger. Ceux-ci permettent des projections différentes en fonction des moments où ils sont évoqués.

La différence entre remplacer et faire disparaître

S. Vettel représente une identification importante pour Harold, il est jeune, doué, cela lui permet de se sentir valorisé. Il permet aussi à Harold d'élaborer la question de prendre la place d'un autre, parfois de son psychologue, qui porte le même prénom que le coureur remplacé. Cela se joue dans le transfert, mais certainement aussi par rapport à la figure paternelle. Cette valorisation est aussi en lien avec le transfert chant où Harold excelle par ses performances scéniques. Un lien est tissé entre S. Vettel sur la plus haute marche du podium qui écoute l'hymne national allemand et Harold sur scène en train de chanter.

Au cours de la séance du 3 novembre, le sensoriel reprend le dessus à deux moments : quand Harold fait les interviews, après avoir annoncé la pause de S. Vettel, et quand il chante les hymnes nationaux. Ce sont deux moments intenses où Harold apparaît complètement absorbé par des impressions sensorielles qu'il reproduit. Dans le premier cas, nous pouvons d'ailleurs noter que le contenu du discours disparaît, y compris en français.

À la séance du 17 novembre le fantasme de remplacement est mis en scène au travers de cette rivalité Schumacher/Vettel, où le second remplace le premier. Même si cela n'a pas été formulé ainsi par Harold, il est envisageable que dans ce fantasme de remplacer une figure paternelle il y ait un fantasme de l'avoir tué pour y arriver. Dans cette séance, les mouvements raides d'Harold occupent pleinement leur place dans l'interprétation que je propose de la tension qu'il ressent. Ce fantasme est présent et cette tension corporelle peut se comprendre comme une manière de ressentir ses limites corporelles, pour être sûr que cette agressivité contre la figure paternelle reste contenue. L'interprétation que je propose permet de calmer cela en mettant à distance le remplacement qui fait disparaître celui à qui on a pris la place. A la suite de cela, Harold me demande de faire le décompte pour le départ, ce qu'il fait lui-même habituellement. Cela intervient comme une manière de lui donner le départ pour borner son rituel sensoriel. Ce retour au sensoriel apparaît alors comme une manière d'éponger le surplus affectif ressorti un peu plus tôt dans la séance.

La semaine suivante le discours d'Harold intègre l'arrêt de la Formule 1 par M. Schumacher. Cela intervient avant qu'il ne dise qu'il a été remplacé par S. Vettel. Il marque les deux temps, comme pour indiquer qu'il les distingue. Il met aussi en avant la bonne entente des deux coureurs, qui chantent l'hymne et font les bruits de moteur ensemble. Il apparaît alors que ce lien identificatoire est profond, inscrit dans le sensoriel, traduisant certainement un investissement similaire pour la figure paternelle. Cela coïncide d'ailleurs avec le départ de son père dans la réalité, puisque Harold est de retour chez

sa mère depuis le dimanche précédent. Les interprétations autour de la relation Vettel/Schumacher permettent de les distinguer. Si l'un ne fait pas disparaître l'autre, il est alors possible d'envisager les liens identificatoires qui les unissent. Cela va ouvrir une autre problématique pour Harold.

Harold et le couple parental

S'amorce alors un tournant dans la manière d'utiliser la F1 pour Harold. À partir de la séance du 1er décembre, les histoires de M. Schumacher et S. Vettel vont laisser la place à Lewis Hamilton, Anthony Hamilton et Nicole Schertzinger.

N. Schertzinger apparaît comme une femme très convoitée par Harold. Quelques semaines auparavant il avait montré un article parlant de sa séparation avec L. Hamilton. Dans les premières séances L. Hamilton est vraisemblablement une projection de la figure paternelle, le lien identificatoire passant par la Mercedes bleue. Mais cela se modifie à partir du 1er décembre, Harold s'identifie à L. Hamilton. Il est fort possible que le travail autour de l'échange des places fait qu'il peut maintenant s'identifier à une place qui était auparavant celle de la figure paternelle.

Ce changement se retrouve dans la phrase « Lewis Hamilton, il n'est plus avec Nicole Schertzinger. Il a pris sa voiture et fait de la Formule 1 ». Harold ne mentionne plus la Mercedes bleue, lien de L. Hamilton avec la figure paternelle, et quand je le lui propose il me répond *Hush hush*, équivalent pour lui de « Laisse-moi tranquille ».

La séance du 9 décembre marque un temps d'élaboration important, car il fait le lien entre l'accident de L. Hamilton sur la piste, la déception d'A. Hamilton et l'interdiction de voir N. Schertzinger. Cela prend la forme de l'élaboration d'un fantasme œdipien où Harold, au travers de L. Hamilton, ne peut avoir accès à son objet d'amour parce qu'il a déçu son père.

Mais parallèlement à cela, il semble qu'un second fantasme soit à l'œuvre. Harold y serait l'agent séparateur entre ses parents. Ce fantasme est intriqué avec le précédent et nous y retrouvons l'identification de L. Hamilton au père d'Harold, par le biais de la Mercedes bleue. Cette superposition rend difficile l'interprétation du matériel rapporté par Harold.

En expliquant que le départ de son père n'est pas de son fait, j'interprète le second fantasme. Cela entraîne un relâchement de la tension générée par la culpabilité d'avoir fait partir son père, qui est également un objet d'amour. En revanche, cette interprétation laisse pour l'instant de côté la dimension féminine de l'objet d'amour.

Lors de la dernière séance relatée ici, Harold pointe la Mercedes bleue comme lien entre L. Hamilton et son père. Ceci est ambigu, car nous pouvons avoir affaire à une résurgence de l'époque où Harold projetait la figure paternelle dans L. Hamilton. Cependant, comme il pointe tout de suite après A. Hamilton, il est possible qu'Harold mette en avant la Mercedes bleue comme manière de souligner un lien identificatoire entre lui et son père par l'intermédiaire de L. Hamilton.

Il montre à nouveau l'accident de L. Hamilton et je lui propose le lien entre le « C'est trop tard pour Lewis Hamilton ! » et le fait que son père arrive en retard. Harold montre alors l'accident engendré par Ralph Schumacher, qui suscite une « énorme émotion » chez lui. Le lien de parenté entre Ralph et Michael laisse supposer que je suis aussi à l'origine de ce carambolage/énorme émotion. Nous pouvons alors parler directement des émotions qu'Harold ressent face au nouveau départ de son père et au manque de fiabilité de celui-ci sur ses heures de visite.

Ce déroulement associatif permet d'arriver à l'élaboration des affects présents dans le cadre de la relation actuelle à son père. Néanmoins, cette élaboration a demandé au préalable l'élaboration des places de chacun des objets psychiques en jeu dans les fantasmes. Pour cela, l'utilisation de l'univers de la Formule 1 a été d'un grand soutien pour Harold. Une fois ce premier travail de subjectivation effectué, les liens entre les objets ont alors été plus évidents et plus à même d'être élaborés.

Les séances suivantes ne laisseront qu'une place limitée à la Formule 1. Elles seront davantage centrées sur l'élaboration de cette représentation du « mauvais garçon », périphrase issue d'une chanson qu'Harold chante pendant les représentations de chant.

II-2-c) La Formule 1 : élément cognitif comme pont entre le sensoriel et le fantasme

Nous pouvons aussi noter que l'univers de la Formule 1 a permis d'élaborer la place qu'occupe Harold par rapport à la figure paternelle, puis de (re)construire une forme de triangulation où cette figure lui empêche l'accès à l'objet d'amour. Après ces quelques séances, Harold a beaucoup moins parlé de la Formule 1. Il s'est ensuite davantage axé sur les chansons qu'il interprète lors de la représentation qui se tient à la fin du séjour, et, au travers des paroles, nous avons pu travailler sa problématique actuelle. Il montre donc une capacité à adapter le matériel pour évoquer certains points de problématique. Alors que la Formule 1 ressemblait à un intérêt restreint bien installé chez Harold, il a pu devenir autre chose. Cet intérêt contenait en son sein des questionnements qui, une fois évoqués, deviennent moins envahissant. Notons qu'Harold est resté un aficionado des courses automobiles.

L'intérêt de ce cas clinique est de permettre de réfléchir aux liens complexes qu'entretiennent sensoriel, fantasmatique et cognitif dans le cadre d'un travail thérapeutique avec une personne ayant des troubles autistiques ou apparentés. Le matériel rapporté ici par Harold s'inscrit dans le sensoriel. Cela se retrouve au travers des bruits des moteurs des voitures, des positions qu'il prend quand il imite les pilotes, mais également des commentaires qui sont répétés avec la même intonation que celle employée initialement par les commentateurs sportifs, parfois sans que les mots n'aient été aussi parfaitement retenus.

Mais il faut également considérer l'élaboration cognitive faite par Harold autour des éléments de Formule 1. Nous pouvons faire remonter celle-ci à l'époque où Harold regardait tous les lundis avec le psychomotricien les résultats des courses automobiles. Nous pouvons supposer que ces moments ont permis d'asseoir une passion qui était en train d'émerger chez Harold, et que grâce à cette intervention il peut aborder la Formule 1 autrement qu'uniquement comme stimulation sensorielle. Il développe alors des connaissances concernant ce sport. Il reconnaît les courses qui contiennent les moments qui l'ont marqué, mais aussi les coureurs, leurs statistiques, les podiums, les hymnes, etc.

Ainsi ces rencontres hebdomadaires avec le psychomotricien, aussi informelles qu'elles pouvaient être, ont aidé Harold à élaborer ce qu'il voyait à la télévision. Cela l'a étayé dans la constitution de premières représentations, utilisées dans le cadre de cette passion. C'est d'ailleurs sur cette première élaboration que peut se construire le travail thérapeutique qui se déroule lors des entretiens.

Mais revenons à la manière dont les choses se présentent à nous. Dans le psychisme d'Harold, il semble que la Formule 1 fournisse des éléments sensoriels investis par lui. Ces éléments sensoriels sont contenus dans les vidéos qu'Harold me montre régulièrement. Au moment où il me les montre, le sens que nous trouverons dans ces vidéos n'est certainement pas encore clairement établi pour Harold et que le sensoriel occupe le devant de la scène psychique. Néanmoins, ces vidéos sont utilisées à des moments précis. Il semble que s'y cache un sens qui, une fois découvert, permet à Harold de passer à une autre vidéo. Nous avons alors affaire à des traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices. Harold ne les reconnaît pas comme traces mémorielles, car elles n'ont pas été symbolisées en tant que telles. Elles prennent alors la forme de mouvements moteurs, de bruits qu'il reproduit. La vidéo sert ainsi de médiation qui lui permet de me faire voir ce qu'il a vu, de telle manière que nous puissions chercher ensemble à donner un sens à ces traces mnésiques.

Ces éléments sensoriels et moteurs tirés de la Formule 1 semblent avoir une double fonction : ils contiennent l'excitation d'un conflit non résolu, n'ayant pas passé la mise en forme de la symbolisation

primaire, et en même temps ils maintiennent une excitation psychique centrée sur ce point de conflit et tentent de s'imposer au psychisme. Ces traces mnésiques sont prises dans la compulsion de répétition, dans l'espoir d'un travail d'élaboration permettant de mentaliser ces traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices.

Dans le cas d'Harold, cette excitation s'est maintenue au travers de la Formule 1, jusqu'à ce que nous puissions aborder son ressenti affectif face à la relation avec son père souvent absent. Il semble que le symptôme du « centre d'intérêt répétitif et envahissant » présent dans le triptyque autistique permet à la fois de contenir les mouvements pulsionnels en les laissant à un niveau inconscient, clivé de la structuration Moïque (le sens en étant caché jusqu'à ce qu'il soit (re)construit au cours des entretiens), ainsi que de maintenir un reste de cette problématique dans une forme qui semble anodine car le sens en est non-encore-construit, tant pour le sujet que pour les observateurs externes.

Dans le cas d'Harold, l'excitation se maintient en utilisant des éléments empruntés à la Formule 1 : les bruits de moteurs, la tension corporelle du coureur, etc. Le travail psychothérapeutique effectué n'a pas seulement lieu au cours des entretiens, mais également au travers des interventions de l'équipe éducative. Le travail de celle-ci a permis de dégager des souvenirs tirés des émissions de Formule 1 qui s'agencent alors, et permettent à Harold de raconter sa manière d'appréhender son histoire familiale, en particulier du côté de la relation à son père.

Il semble donc que ces utilisations stéréotypées de la Formule 1 permettent de jouer la compulsion de répétition de ces traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices. Elles acquièrent alors une première forme, premier temps d'élaboration, mais qui ne permet toujours pas de sortir du fuero de la subjectivation primaire. Ces éléments « coincés », en attente de subjectivation, continuent à agir sur le psychisme d'Harold, s'imposant à lui au travers de la logorrhée et des nombreuses références faites au monde de la Formule 1. En suivant sa pensée, il devient alors possible d'émettre des hypothèses et de proposer à Harold interprétations qui peuvent suffisamment correspondre pour l'étayer dans la construction du sens de ces traces mnésiques.

Après ce travail, la Formule 1 est restée un centre d'intérêt très fort pour Harold, mais l'envahissement au niveau sensori-moteur est beaucoup moins présent, et lorsqu'il émerge il est plus facile pour Harold de reconnaître et de penser la composante affective de ce qui se joue pour lui.

Nous pouvons donc trouver un lien proche entre les différents types d'élaboration, au niveau des cognitions, des affects et représentations et au niveau relationnel. L'intérêt restreint d'Harold pour la

Formule 1 lui permet de donner une première forme à un élément psychique clivé. Il peut alors s'installer dans un fuero psychique, si l'intérêt restreint est considéré comme n'ayant pas de sens en lui-même, ce qui dépend du traitement de celui-ci par l'environnement. Cela peut traduire cette envie immodérée observée chez les personnes autistes de développer un sujet à l'extrême en apprenant tous les détails de celui-ci. Dès lors, ils peuvent réciter tout ce qu'ils savent de ce sujet à une personne, supposant à autrui le même intérêt que le leur. Notons que cela ne génère pas de lien, et cela même quand la personne présentant un intérêt restreint peut chercher à en construire.

Dans ce que nous venons de passer en revue, il est peu probable que le sens ait été préexistant dans le fuero psychique qu'était la Formule 1 pour Harold. Il est plus probable qu'il préexistait des liaisons entre ce qui était vu à la télévision lors des Grands Prix de Formule 1 et des associations propres à Harold.

Depuis que ce matériel est devenu central dans les entretiens, il peut alors se ré-agencer. Il y a un premier temps où le contact psychique n'est plus soumis à l'enchaînement temporel initial (par exemple le lien sensoriel entre les courses de M. Schumacher et S. Vettel, lors de la séance du 20 octobre), ce qui permet de relier des expériences qui étaient auparavant distinctes. Puis, se travaille le passage du contact psychique direct au contact psychique au sens figuré. Un élément qui peut sembler arbitraire, mais qui a un sens pour le sujet, permet de faire de nouveaux liens plus à distance entre deux expériences (par exemple la Mercedes bleue partagée par le père de Harold et L. Hamilton).

Le travail psychique opéré au cours des entretiens avec Harold peut alors être décrit comme un travail de construction/découverte du sens qui se cache dans les méandres de sa passion pour la Formule 1. Les deux termes m'apparaissent importants, car certains liens sont déjà présents et sont à découvrir, mais pour les découvrir il faut pouvoir construire de nouveaux liens, qui permettent d'intégrer dans le Moi, petit à petit, ce qui est isolé dans les fueros de connaissance qui concernent l'intérêt restreint.

Comme nous pouvons le voir, le travail possible en entretien est largement soutenu par ce qui se passe en dehors, au niveau institutionnel. Nous allons maintenant nous intéresser à un atelier groupal visant à travailler l'éducation sexuelle auprès des jeunes patients du centre. Dans le cadre de cet atelier nous chercherons à caractériser le déroulement de l'élaboration d'éléments affectifs, représentationnels, relationnels et cognitifs et à comprendre comment les processus psychiques groupaux soutiennent ce travail autour de la question de la sexualité.

II-3) Une médiation théâtrale pour l'éducation sexuelle

Le public accueilli dans le centre est composé d'adolescents et de jeunes adultes présentant des troubles autistiques ou apparentés. Dans le cadre de leur prise en charge, l'institution a mis en place des ateliers pour traiter de la question de la sexualité. Comme tous les adolescents, ceux du centre sont sujets aux changements physiques et hormonaux dus à leur âge. La recherche de satisfaction sexuelle, y compris avec d'autres adolescents, est présente chez eux, mais à la différence d'autres adolescents, non seulement elle ne pourra pas s'accomplir avec un ou une partenaire (sauf exception) mais ils font rarement partie de groupes de pairs aidant à la découverte, à l'expérimentation et finalement à l'élaboration de leurs ressentis amoureux et sexuels.

Dès lors, il semble important de pouvoir pallier ce manque. Mais pour la structure se pose la question de la forme que peut prendre un tel dispositif. Cette institution représentant déjà une part importante du quotidien des jeunes gens qu'elle accueille, une des difficultés est de mettre en place un atelier capable de traiter des questions de la sexualité sans que cela ne devienne trop intrusif, afin de respecter la part d'intime essentielle au développement de la sexualité.

Cette année, le centre a fait évoluer l'atelier d'éducation sexuelle en modifiant la médiation sur laquelle il reposait. L'ancienne version de celui-ci était formée d'un atelier de découverte de la sexualité animé par des intervenantes extérieures, deux ou trois professionnelles spécialisées dans les interventions concernant l'éducation sexuelle. Elles utilisaient des vidéos adaptées aux jeunes du centre comme matériel explicatif. Cela servait de base à des discussions sur la sexualité. Dans la nouvelle mouture de l'atelier, cette médiation par la vidéo est remplacée par une médiation par le théâtre.

Je nous propose donc d'étudier comment cette nouvelle médiation permet d'aborder différents thèmes en lien avec la sexualité, et comment l'atelier s'organise au niveau groupal pour permettre aux jeunes gens du centre d'élaborer autour de la sexualité. Mais au-delà de l'étude de l'intérêt clinique de cette médiation, nous allons approfondir comment le cadre proposé soutient les patients dans l'élaboration d'un matériel aussi complexe que celui concernant les problématiques en jeu dans les relations amoureuses et sexuelles.

Pour ce faire nous allons analyser le cadre de l'atelier et ses implications pour les patients du centre. Puis, en nous appuyant directement sur la transcription de trois séances qui se suivent, qui se sont tenues en milieu d'année, nous chercherons à caractériser plus en détail le déroulement du processus psychique groupal. Enfin, nous chercherons dans un dernier temps à mieux comprendre comment les processus psychiques groupaux soutiennent les processus psychiques individuels.

II-3-a) Analyse du cadre

Ayant assisté, et par instant participé, à la mise en place de cet atelier, ma place est donc à comprendre comme celle d'un observateur impliqué, comme ce fut déjà le cas lors du travail sur le groupe balade. Ainsi, la description du dispositif qui va suivre est plus qu'une observation. Elle prend la forme d'un examen de l'expérience du déroulement de l'atelier et ouvre sur l'analyse du cadre, puis de la dynamique qui se déploie au cours des séances. Enfin, nous nous interrogerons sur ce qui, au sein de ce dispositif, soutient les jeunes patients du centre dans leur travail d'élaboration.

Description du dispositif

Le principal changement au sein de l'atelier tient donc à la médiation utilisée pour présenter aux adolescents et jeunes adultes du centre du matériel portant sur la sexualité prise dans la relation. Le théâtre prend la place de la vidéo, et comme nous allons le voir, ce changement est loin d'être anodin. Chaque mois est proposée aux jeunes patients du centre une scène servant de base à une discussion sur la sexualité. De ce changement principal découlent d'autres modifications du dispositif.

Tout d'abord, recourir à des acteurs pour jouer les scènes a entraîné un changement de lieu. Alors que l'ancien atelier avait lieu au sein du centre, le nouvel atelier se déroule dans un théâtre, résidence de la troupe associée au projet. Comme tous les patients sont conviés à cet atelier, c'est donc toute l'institution qui se déplace au théâtre une fois par mois.

Ensuite, les scènes jouées sont écrites et produites par la troupe de théâtre. Ni le centre, ni les intervenantes extérieures ne vérifient cette production avant qu'elle ne soit jouée. Afin d'aider la troupe à mieux cerner les difficultés des patients du centre, un cahier des charges leur a été proposé, comportant une liste non exhaustive des thèmes à aborder ainsi que des recommandations sur la forme des scènes, pour qu'elles soient abordables par les patients.

Il a été décidé d'enregistrer les sessions dans la perspective de garder une trace des scènes jouées et des commentaires des jeunes patients. Cela est utile pour le travail de remise en question nécessaire lors du déroulement de ce type d'atelier, pour que les scènes puissent à nouveau être visionnées, lors notamment des groupes de discussion sur la sexualité ayant lieu au sein du centre. Il a également été envisagé de créer un DVD à partir de ce matériel, dans l'idée de le mettre à disposition d'autres institutions.

Afin de rendre plus intelligible la description et l'analyse de cet atelier je propose d'utiliser le terme de « session » pour parler d'une occurrence complète de l'atelier, c'est-à-dire comprenant les différentes phases que je vais développer par la suite. Le terme « séance » sera quant à lui utilisé pour parler de la partie de la session pendant laquelle les jeunes patients du centre sont présents.

Une session se déroule en plusieurs phases :

1) Il y a tout d'abord la *phase préparatoire*. Elle se situe avant le début de la séance, c'est-à-dire avant l'arrivée des patients au théâtre.

Pendant cette phase les acteurs et le metteur en scène parlent de la scène du jour, des détails auxquels il faut faire attention lors du jeu et répètent celle-ci.

Concomitamment le caméraman en charge de filmer le déroulement de l'atelier installe ses caméras.

Pendant ce temps j'arrange le positionnement des patients et des encadrants pour que chacun trouve sa place quand il arrive.

2) Ensuite *la séance* commence, à l'arrivée des patients qui viennent du centre, accompagnés par les encadrants, en minibus ou en transports en commun.

Tous s'installent dans la salle aux places que j'ai préétablies. Je m'installe sur le côté pour avoir une vision à la fois de la scène et de la salle. Une fois tout le monde installé, le metteur en scène ouvre la séance et accueille les jeunes gens du centre.

Les lumières dans la salle s'éteignent, celles sur scène s'allument et les acteurs chantent le générique. Fondu au noir et les lumières de la scène se rallument. Les acteurs jouent la scène, qui dure environ une dizaine de minutes. Puis, les lumières de la scène s'éteignent et celles de la salle se rallument.

Les intervenantes extérieures, qui animent la discussion, s'installent sur scène et accueillent les réactions des patients, aidées par le metteur en scène, qui propose des compléments d'information et repère les patients voulant parler. Dans la salle les membres de l'équipe font circuler le micro et aident les patients qui n'y arrivent pas d'eux-mêmes à se contenir afin de maintenir le calme pendant la discussion. Parfois, ce sont les patients qui demandent le silence à d'autres patients. Ils parlent chacun à son tour, quand ils le demandent, et il arrive que les encadrants du centre incitent certains patients à parler.

En fonction de ce qui ressort dans la discussion, les intervenantes choisissent quelle partie de la scène va être rejouée et soumettent leur choix au metteur en scène. Elles quittent la scène.

Les lumières de la salle s'éteignent, celles de la scène s'allument et les acteurs rejouent la partie de la scène qui a été choisie.

Puis les intervenantes s'installent à nouveau sur scène et entament la seconde partie de la discussion.

Une fois arrivées à la fin de la séance (qui dure environ 1h15), elles concluent et les acteurs viennent saluer sous les applaudissements. Puis les patients repartent au centre.

3) Enfin la session se termine avec une *phase d'après-coup*, réflexion à chaud qui a lieu après la séance. La troupe de théâtre, les intervenantes extérieures et certains membres du personnel du centre (deux psychiatres, le chef de service éducatif, un éducateur, deux psychologues et une stagiaire psychologue) discutent ensembles concernant le déroulement de la séance du jour. Ce travail d'après-coup est également filmé.

L'appareil psychique groupal qui se déploie dans le cadre

Au sein du cadre de l'atelier se développe un appareil psychique groupal (Kaës, 1976) qui englobe toutes les composantes de l'atelier. Si nous adoptons une grille de lecture où tous les protagonistes font partie de l'appareil psychique groupal de l'atelier, en nous appuyant sur la description du dispositif, nous pouvons distinguer cinq « composantes » dans cet appareil :

- Les *patients* : sous-groupe au centre de l'organisation de l'atelier. Tout ce qui a été imaginé pour l'atelier se déploie autour de ce sous-groupe pour fournir aux patients un lieu d'élaboration de la sexualité.
- Le *personnel du centre* : sous-groupe qui, au cours des séances, s'occupe de la régulation du groupe des patients.
- La *troupe de théâtre* : sous-groupe en charge de l'écriture et de la production des saynètes servant à nourrir la discussion.
- Les *intervenantes extérieures* : sous-groupe qui s'occupe d'animer la discussion avec le sous-groupe des patients.
- Les *observateurs* : assurés par le caméraman et moi-même. La caméra filme ce qui se passe sur scène et j'observe et note les interactions entre les différentes composantes de l'appareil psychique groupal.

Ainsi nous pouvons constater que les cinq composantes qui se rencontrent dans le cadre de cet atelier sont hétérogènes. Elles occupent des places différentes au cours des sessions et assurent au sein de l'appareil psychique groupal de cet atelier des fonctions variables. Nous allons maintenant essayer d'éclaircir le jeu de places qui se déroule au cours d'une session de l'atelier.

Comme nous l'avons passé en revue dans le dispositif, une session est l'enchaînement de différents moments où chacune des composantes que nous avons dégagées occupe des places différentes.

La phase préparatoire

Lors de la phase préparatoire, il n'y a que deux sous-groupes présents sur le lieu de l'atelier : la troupe de théâtre et les observateurs. Chacune de ces deux composantes prépare la séance. La troupe réfléchit à la manière de jouer la scène. Ce faisant, elle élabore la manière de faire passer les émotions contenues dans ce qui a été écrit pour les jeunes. C'est une première liaison des représentations et des affects présents dans le scénario fantasmatique de la scène qui est proposée au public.

Le cameraman place les caméras, choisissant ainsi le point de vue pour observer ce qui se passera sur la scène (le jeu des acteurs et les intervenantes extérieures lors de la discussion).

Pendant ce temps, je répartis les places des patients (en faisant attention à ne pas mettre à proximité ceux ne s'entendant pas, en mettant en bout de rang ceux qui sont susceptibles de sortir...) et des encadrants et dispose la chaise sur le côté pour pouvoir observer la séance. En disposant les places, j'assure un maintien du calme au moment de la séance et je me place également sur le côté pour pouvoir observer les autres composantes lors de la séance, ce qui me distingue des patients, des autres encadrants et des intervenantes extérieures, qui font face à la scène.

La séance

La scène

Une fois que tous les patients se sont installés, la séance commence. Après la courte introduction du metteur en scène, les acteurs chantent le générique et jouent la scène.

Pendant que la scène est jouée par les acteurs, les autres sous-groupes (les patients, les professionnels du centre, les intervenantes extérieures et les observateurs) de l'atelier occupent la place de

spectateurs. Ils partagent cette place, où ils sont passifs et réceptifs face à la scène qui leur est présentée. Au niveau théorique nous pouvons appréhender cela comme la troupe qui propose aux autres composantes psychiques groupales un scénario fantasmatique, avec du contenu sexuel, déjà organisé selon une première logique qui est celle de la troupe de théâtre. La troupe opère alors une *fonction excitatrice* pour le reste de l'appareil psychique groupal. Cette fonction va permettre de lancer les processus d'élaboration.

L'utilisation d'un générique, qui est toujours le même, est un rituel donnant un point de repère. Puis c'est la scène à proprement parler qui est jouée, avec ce qu'elle renferme de surprise puisqu'aucun indice sur le contenu n'est donné aux spectateurs. Cela renforce l'aspect excitant de la scène pour l'appareil psychique groupal.

La discussion

Premier temps de discussion

La scène finie, les intervenantes extérieures et le metteur en scène prennent places sur scène et animent la discussion. Ils accueillent les interventions des patients et proposent des reformulations et des liens.

Tout d'abord, ils assurent alors une *fonction d'adresse*. Au moment de la discussion, le cadre désigne les intervenantes extérieures et le metteur en scène comme les objets à qui s'adressent les commentaires, remarques et interprétations des jeunes patients. Il est clairement identifié à qui on peut adresser son discours concernant la scène qui vient d'être jouée. Cette fonction est à la base du processus d'élaboration, car elle assure que ce qui est dit va être entendu. Cet espace, déjà présent et prêt à accueillir ce qui va être dit, joue un rôle organisateur inconscient sur la possibilité de procéder à une mise en mots.

Très fortement liée à cette fonction d'adresse, nous pouvons supposer la présence d'une *fonction d'écoute*. Celle-ci est bien entendue incarnée par les intervenantes extérieures et le metteur en scène, qui reçoivent ce qui est dit et y réagissent. Mais ce qui est dit par un membre du groupe est également entendu par tous les individus présents au cours de l'atelier. Non seulement par les jeunes patients, mais également par les encadrants. Cette écoute est la plupart du temps cachée dans le silence présent au cours des échanges avec les personnes sur scène à ce moment-là, qui est rarement troublé. Mais ce sont finalement dans les moments où ce silence se rompt pour laisser brusquement place à des

réactions vives (comme par exemple des rires ou des bruits exprimant le dégoût) que cette *fonction d'écoute* partagée par tous les membres du groupe devient manifeste.

Ainsi, quand un sujet du groupe prend la parole, il fait advenir au niveau conscient groupal des représentations-mots et les partage avec le reste du groupe. Il est alors possible pour chacun des membres du groupe de devenir le porte-parole de tout ou partie de celui-ci et de mettre, à sa manière, des mots sur ce qu'il a vu au cours de la scène, ce qu'il a ressenti, mais également ce sur quoi cela l'a fait associer. Le discours d'un membre du groupe est donc partagé par le groupe, car il permet de formuler ce que d'autres auraient certainement été amenés à formuler si cela n'avait pas été fait. En outre, dans le cadre d'un groupe comportant des patients non-parlants, nous pouvons également faire l'hypothèse que ce mécanisme fonctionne avec eux, même s'ils n'en sont pas à formuler leur pensée en mots dans la perspective d'un discours.

Concernant ce qui s'est passé au cours de la scène, le groupe animant la discussion compare ce qui lui est proposé avec sa propre interprétation de ce qui s'est joué et pointe quand il lui semble que cela ne correspond pas. Ils assurent alors une *fonction de rappel de la réalité*. Cela permet de cadrer le discours groupal en distinguant ce qui est partagé avec les animateurs, et qui représente un élément de réalité partagé, sur lequel les différents membres du groupe sont en accord. Ce qui dans les discours n'est pas partagé peut alors se comprendre comme interprétation personnelle d'un des sujets du groupe. Les animateurs de la discussion assurent une *fonction de catégorisation* de ce qui est dit, non dans un but discriminant, mais davantage pour différencier ce qui peut s'apparenter à une construction commune permettant d'élaborer l'excitation en accord avec le principe de réalité et les parties de discours qui, faute d'être corroborées, sont plutôt entendues comme des associations libres. Celles-ci, tout comme les émotions ressenties par les jeunes spectateurs, font l'objet de relances pour chercher à mieux les comprendre.

Ainsi, recourir à des intervenants extérieurs pour mener la discussion permet à la parole des jeunes patients d'être reçue en fonction de ce qui est dit par rapport à la scène. Elle reste, pour ainsi dire, inscrite dans le cadre de l'atelier, dans l'ici et le maintenant de celui-ci. Si un membre de l'équipe se retrouvait à animer ces discussions, la tentation serait grande de faire des liens avec des éléments connus issus de la prise en charge des patients, ce qui irait à l'encontre de l'objectif d'élaboration groupale.

Ensuite, nous pouvons noter que le metteur en scène et les intervenantes extérieures participent à la structuration de la discussion en choisissant qui va parler. Dans cette *fonction de circulation de la*

parole, ils s'appuient sur les demandes formulées, directement par les jeunes patients ou par le personnel du centre, qui veut inciter un patient à partager ce qu'il est en train de penser ou se dire à lui-même. Ainsi nous pouvons distinguer une *fonction de choix de l'intervenant*, ce qui dans le dispositif est matérialisé par le micro qui est donné à celui qui parle.

Cette fonction de choix de l'intervenant trouve son corollaire dans la *fonction contenante* qu'assure le personnel du centre. En limitant les interventions hors micro, ce sous-groupe limite le parasitage du discours de celui qui parle.

Concomitamment, en demandant à un patient d'attendre son tour pour parler, l'équipe du centre demande au patient de différer son envie de parler. L'énergie psychique groupale est contenue par le groupe pour être utilisée plus tard. La circulation de cette excitation qui maintient l'envie de parler, souligne les différents lieux topiques de l'appareil psychique groupal. Quand on dit quelque chose, cela rentre dans la partie consciente du psychisme groupal et avant que ce soit faisable, l'envie de parler et l'énergie qui la sous-tend restent à un niveau inconscient. Les *fonctions de choix de l'intervenant* et de *contenance* décrites plus haut permettent au groupe d'expérimenter l'hétérogénéité des composantes posées par le cadre. Le groupe fait également l'expérience de sa *fonction de maintenance psychique* de lieux topiques hétérogènes. Les composantes psychiques restent séparées, elles occupent des places topiques qui soutiennent la discussion, sans que les débordements naturellement présents dans le processus d'élaboration ne viennent désorganiser l'appareil psychique du groupe.

Second jeu de la scène

Puis, les intervenantes extérieures choisissent quelle partie de la scène sera rejouée avant la seconde partie de la discussion. Leur choix influe sur ce qui va être à nouveau présenté aux spectateurs (dont elles font partie) et, par ce biais, également sur ce qui va se discuter dans la seconde partie de la discussion. Elles peuvent ainsi décider d'insister davantage sur un point de l'élaboration repéré au cours de la discussion.

Il faut noter que, pendant la discussion, les acteurs de la troupe sont dans les coulisses en train d'écouter la discussion. Pour eux, ce moment correspond à une inversion de leur position. Alors qu'ils sont actifs sur scène, à l'origine de la stimulation quand ils jouent, pendant la discussion ils occupent une place passive, où ils reçoivent ce qui se dit, le pensent mais ne peuvent y répondre immédiatement. Cela se retrouve lorsqu'ils rejouent une partie de la scène. Des petits changements et

des adaptations peuvent alors être constatés et apparaissent assez clairement en lien avec ce qui s'est dit lors de la discussion. La réponse des acteurs est prise dans la médiation théâtrale.

Il y a là une perméabilité, permise par le théâtre, entre ce que disent les jeunes et ceux qui créent le matériel de l'atelier. Cette perméabilité entraîne des modifications de la scène quand celle-ci est rejouée. Bien qu'elle reste globalement la même, que le thème, les interactions entre les personnages, etc. ne varient pas, l'adaptation de certaines lignes de dialogue, voire la modification de la prononciation de celui-ci, marquent une adaptation du matériel. Le public se retrouve ainsi avec un matériel vivant qui, par sa modification, reprend certains éléments en discussion pour les présenter à nouveau au sous-groupe des patients. Dans ces modifications les jeunes peuvent retrouver l'empreinte de ce qu'ils ont formulé plus tôt. En faisant cela, la troupe de théâtre assure à sa manière une fonction d'enregistrement, mais qui, à la différence de ce que capture la caméra, ne cherche pas une exactitude et se traduit par une modification de la scène jouée. Les représentations qui forment le scénario fantasmatique de la scène sont malléables. Elles peuvent être modifiées tout en restant assez proches de la première version pour que les jeunes patients n'aient pas l'impression d'être face à deux scènes différentes. Nous avons affaire à une *fonction d'évolution des représentations* qui souligne la capacité modificatrice du discours qui se déploie lors de la discussion.

De plus, cela contribue à différencier le moment de la première présentation de la scène du moment où celle-ci se présente une seconde fois. La répétition est proche, mais pas tout à fait identique, ce qui met en exergue qu'au moment de revivre cette expérience, les spectateurs ne sont pas dans le même état d'esprit que lors de la première fois. Cela amorce la possibilité, lors de la seconde partie de la discussion, d'aborder la séquence jouée différemment que lors de la première partie. Le discours modifie la scène, qui va à son tour modifier le discours.

Second temps de discussion

Une fois la scène rejouée, la seconde partie de la discussion commence. Nous pouvons y retrouver les mêmes fonctions que celles déjà décrites lors de la première partie de la discussion. Néanmoins, ces fonctions, bien qu'elles restent les mêmes, se trouvent alors utilisées différemment, car la situation a évolué. Ce qui a déjà été formulé lors de la première partie de la discussion est redevenu latent pendant que la scène était en partie rejouée, et lors de la seconde partie de la discussion la confrontation entre ce qui a déjà été élaboré de la scène et celle-ci va ressortir.

Puis les acteurs viennent saluer afin de marquer la fin de la séance. Ce moment permet aux spectateurs de constater la fin de l'atelier, mais souligne aussi que les acteurs ne sont pas leurs personnages. Ensuite, les jeunes patients rentrent au centre. Ce moment d'applaudissements assure une scansion importante marquant la fin de l'atelier. Il est également un moment de dévidement de l'énergie psychique par le comportement moteur d'applaudir.

La phase d'après-coup hors de la présence des patients

La troupe de théâtre, les intervenantes extérieures et certains membres de l'équipe du centre se réunissent pour faire un travail d'après-coup. Cette discussion comporte, entre autres, des questions sur la scène, des remarques à la troupe sur la manière de développer le thème, la manière de le mettre en scène. Ce sous-groupe se pose aussi la question de savoir comment ce qui a été joué est reçu et s'interroge sur le sens de certaines interventions des jeunes ou de certains de leurs comportements.

Cette réunion permet à cette partie du groupe qui s'occupe de l'organisation de l'atelier de se construire une représentation commune de la séance et de réfléchir à ce qui peut être modifié pour l'améliorer au niveau organisationnel. Mais cette représentation commune construite sert avant tout à passer en revue la réaction des jeunes patients au cours de la séance et d'en construire une compréhension commune aux différentes composantes groupales.

Les implications du cadre

Une des particularités de cet atelier est de séparer trois composantes du cadre pour que chacune soient assurée par un sous-groupe différent. Habituellement, il est fréquent que ce soit les mêmes intervenants qui assurent à la fois la stimulation du groupe au travers d'une activité de médiation, la régulation de celui-ci et le soutien de l'activité d'élaboration de ce qui est en train d'être fait.

Séparer ces trois composantes permet à chaque sous-groupe d'agir indépendamment des autres. Au cours de cet atelier, cette approche a été particulièrement féconde pour différentes raisons.

Dans l'ancienne forme de l'atelier, les intervenantes extérieures proposaient des vidéos qu'elles avaient sélectionnées. Elles connaissaient le contenu du matériel avant de le présenter aux patients. Cette connaissance du matériel véhiculait auprès des jeunes patients l'idée que les intervenantes

extérieures détenaient un savoir sur la sexualité qu'elles venaient dispenser. Dans le cadre actuel, les intervenantes découvrent le matériel en même temps que les jeunes et sont également dans une place de spectatrices quand elles le regardent. Ainsi c'est autant une surprise pour elles que pour eux. Cela modifie le déroulement de la discussion. Celle-ci devient une confrontation de points de vue où les intervenantes mènent leur travail d'élaboration individuelle en même temps que les jeunes patients du centre font le leur. Cela contribue à ce que les intervenantes reçoivent la parole des jeunes du centre comme porteuse d'interprétations visant à élaborer le sens de ce qu'ils ont tous vu.

L'écriture des scènes est assurée par la troupe de théâtre. Bien qu'elle ait l'habitude d'intervenir devant des publics de personnes handicapées, elle ne connaît rien des difficultés spécifiques de l'autisme. Un cahier des charges a été proposé par le centre, dans l'optique d'aider la troupe à produire des scènes trouvant leur place dans cet atelier. Tout comme le recours à des intervenants extérieurs pour la discussion, le fait que la troupe de théâtre ne soit pas impliquée dans la prise en charge la rend plus libre dans l'écriture que ne le serait un membre de l'équipe institutionnelle. Celui-ci, de par sa place soignante, chercherait ce qui conviendrait le mieux aux patients. La troupe, libérée de la contrainte de devoir écrire pour correspondre à la personnalité des patients, est plus à même de traiter le thème choisi.

Enfin, l'équipe du centre, se retrouvant parmi les spectateurs, placée au milieu des jeunes patients, assure la régulation du groupe tout en profitant du spectacle. Cet élément, qui peut sembler anodin, vient jouer un rôle essentiel car, au travers des interventions de l'équipe, les jeunes patients se rendent compte que les encadrants essayent également de suivre ce qui se passe sur scène. Ils constatent qu'ils sont également intéressés par le matériel proposé. Cela maintient la représentation que tous sont spectateurs de la scène, et que tous reçoivent ce qui se joue sur scène. Cette passivité partagée joue un rôle important pour les patients car cela les aide à constater que leurs encadrants sont tout autant qu'eux interpellés par les questions autour de la sexualité.

Il apparaît donc nécessaire que ces trois groupes se concertent, pendant la phase d'après-coup, pour coordonner les différentes composantes du cadre qui interviennent dans l'organisation de l'atelier. Ces réunions après la séance permettent de composer une représentation partagée. Ce petit groupe assure une fonction d'élaboration de l'atelier et de son cadre, permettant à celui-ci d'évoluer et de continuer à accueillir les élaborations des jeunes patients. Concernant le cadre analytique, R. Roussillon écrit : « Si le cadre génère, soutient le processus, ce dernier, à son tour, doit soutenir, étayer la pertinence du cadre. Cadre et processus sont en double appui, en appui mutuel. » (R. Roussillon, 1995, p. 114). Ce moment de réunion assure un travail sur le cadre, qui permet de l'élaborer et l'adapter aux processus d'élaboration du groupe.

Le cadre comme étayage pour l'élaboration

Ainsi nous avons vu que le cadre de cet atelier tend à mettre en place différentes fonctions psychiques afin d'accompagner le sous-groupe formé par les jeunes patients dans leur travail d'élaboration.

Au cours de l'analyse nous avons relevé les fonctions suivantes : fonction excitatrice, fonction d'écoute, fonction de rappel de la réalité, fonction de catégorisation du contenu des interventions, fonction de relance, fonction de choix de l'intervenant, fonction contenante (qui comprend les fonctions anti-parasitante et de temporisation de la parole), fonction de maintenance, fonction d'évolution des représentations jouées sur scène.

Le but recherché par l'institution est d'aider les jeunes patients accueillis à opérer un travail d'élaboration subjective sur leur sexualité. Le cadre vise donc à mettre en place un processus de symbolisation qui soutient les patients dans l'élaboration de leur propre sexualité.

Mais l'atelier n'est pas un groupe de parole sur la sexualité (le centre en propose par ailleurs aux patients). Le matériel sur lequel portent les élaborations n'est pas fait des vécus ou des questionnements issus des patients. Cela peut ressortir au cours d'associations d'idées en lien avec la scène proposée.

Cette dernière incarne au sein du fonctionnement psychique groupal une excitation que le groupe sera amené à traiter et à lier. Nous pouvons donc considérer que le cadre est réfléchi pour agir en amont, en fournissant une excitation organisée dans un scénario théâtral, et en aval pour étayer l'élaboration de l'excitation. L'institution vise à mettre en place un cadre symboligène.

Le groupe recherche un équilibre entre une quantité d'excitation psychique groupale de base, qui sert à maintenir le cadre vivant, et une capacité à transformer celle-ci en éléments qualitativement différenciés, tels que les représentations et les affects qui sont manipulables psychiquement.

Le travail psychique groupal est réparti entre les différents membres du groupe. Dans le groupe qui nous intéresse, le cadre vient définir un certain nombre de fonctions psychiques groupales qui se répartissent entre les différents membres du groupe.

Le processus d'élaboration groupale, en passant par le groupe évite qu'un sujet seul soit confronté à la problématique. Chacun des sujets formant le groupe est soutenu par tout le groupe au moment de son élaboration. Cela est d'un grand secours pour nombre de patients, car ils ne seraient certainement pas capables seuls de formuler ce qui est élaboré par le groupe.

Si nous essayons de théoriser ce que le cadre appelle au niveau de l'élaboration groupale, nous pouvons postuler que les fonctions phoriques (que nous avons déjà détaillées dans le premier chapitre) vont assurer l'élaboration de formations intermédiaires. R. Kaës définit ces dernières ainsi : « Elles forment le pont entre deux éléments distincts, elles permettent de passer d'une pensée à une autre, d'un sujet à un autre. » (R. Kaës, 1994, p. 224).

Au travers de l'analyse des séances nous allons chercher à comprendre comment les processus d'élaboration individuels et groupaux entrent en jeu pour construire des formations intermédiaires visant à l'élaboration du matériel psychique groupal.

II-3-b) Analyse du matériel clinique tiré de l'observation des séances

J'ai été amené pendant une année à suivre la mise en place et le déroulement des premières séances de cet atelier. J'ai ainsi pu récolter des notes sur la dizaine de séances ayant eu lieu.

Le but de cette analyse est de dégager les caractéristiques du processus d'élaboration qui s'appuie sur le cadre défini et théorisé dans la partie précédente. Pour ce faire, je propose d'utiliser un matériel contenant peu de séances afin que la quantité de matériel ne vienne pas empêcher le travail d'analyse. Cela permettra néanmoins d'appréhender comment les mécanismes psychiques groupaux se déploient sur plusieurs séances.

Afin de faciliter la lecture j'ai inclus les transcriptions des scènes et d'une partie de la discussion menée par les intervenantes extérieures (Martine, Héloïse et Daphnée) dans le texte de l'analyse. Les analyses complètes des séances pourront être retrouvées dans les annexes (cf. Annexes du deuxième chapitre) de la présente thèse. Par souci d'exactitude, les transcriptions des séances annexées à la présente étude ont été établies à partir des captations vidéo des séances.

La troupe de théâtre a écrit toutes les séances de l'année comme faisant partie d'une seule et même histoire. On y retrouve les mêmes personnages (deux hommes et deux femmes) qui ont chacun leur personnalité. Il y a Sébastien, qui est un homme plutôt timide et réservé. Benoît, beaucoup plus extraverti, est le fêtard du groupe. Zelda est de nature discrète et peut être parfois mal à l'aise dans le cadre de la relation. Enfin, Julie est une femme affirmée, qui sait se montrer moralisatrice dans certaines circonstances.

Ces « quatre amis » (c'est le nom donné aux personnages par la troupe et bientôt repris par les jeunes patients du centre) se rencontrent lors de la première scène. Au cours du déroulement de la saison se

lient des histoires d'amitié et d'amour entre eux. Dès la seconde séance Benoît et Julie se mettent en couple. Au cours des scènes suivantes, il apparaît que Sébastien ressent de l'attirance pour Zelda. Celle-ci semble réceptive aux charmes de celui-ci, mais sans que cette idylle ne trouve à se concrétiser. Cette cinquième scène apparaît comme un moment où cette histoire potentielle pourrait se concrétiser.

Séance 5

Scène jouée

Zelda (sa voix vient des coulisses) : Sébastien ?
Un chien aboie.
Zelda : Sébastien ?
Sébastien : J'arrive, je suis dans la cuisine.
Zelda : Y'a quelqu'un ?
Sébastien : Oui, j'arrive. Zelda, une minute. Oh mais qu'est-ce qui se passe.
Zelda : Sébastien ?
Sébastien (en ouvrant la porte) : Oh ! Mais le chien couché. Vas-y entre !
Zelda : Sébastien le chien...
Sébastien : Oh le chien !
Zelda : Oh la la la la.
Sébastien : Vas-y entre vite. Oh mais il est terrible.
Zelda : Oh la la la la.
Sébastien : Mais tu es vachement en avance dis donc. Et les autres ils sont où ?
Zelda : Oh, il m'est arrivé une histoire. (Zelda entre en manteau sans pantalon, mais avec des bottes).
Sébastien : Je te crois qu'est-ce que c'est que cette tenue ?
Zelda : Une histoire incroyable. Oh la la la la.
Sébastien : De quoi ?
Zelda : Oh je vais te raconter. J'étais avec Julie à la piscine, on s'est dit, il fait un peu froid, tiens, on va aller se prendre un bain bien chaud. Alors on est parties à la piscine, on s'est baignées à peu près pendant une heure. Et puis, en sortant de la piscine, je vais à ma cabine et là plus rien, je n'avais plus mes affaires.
Sébastien : Non !
Zelda : Si !
Sébastien : Mais enfin, tu es sûre que c'est la bonne cabine ?
Zelda : Ben évidemment que c'était la bonne cabine, puisque j'ai retrouvé mes bottes et mon manteau. Et plus du tout mes habits, plus rien.
Sébastien : Mais attends, je ne comprends pas très bien là. Ça veut dire que qu'est-ce que tu as sous ton manteau là ?
Zelda : J'ai, j'ai mon maillot de bain et j'ai très, très froid parce que je suis toute mouillée...
Sébastien : Mais pourquoi tu ne m'as pas dit ça tout de suite, je vais te chercher une serviette ! Attends.
Zelda : Oui je veux bien.
Sébastien : Mais tu aurais dû me dire ça en arrivant...
Zelda : Alors, Julie est partie au commissariat, elle a demandé à un maître-nageur s'il pouvait nous aider. Et puis peut-être qu'on va déposer une plainte ou peut-être qu'ils vont retrouver mes affaires.
Sébastien (en allant chercher une serviette en coulisse) : Ah mais la, la, la, la, la. Mais quelle histoire !
Zelda : Oh oui. C'est vraiment terrible.
Sébastien : Tiens sèche-toi, enlève ton manteau et sèche-toi.
Zelda : Euh oui... (Elle hésite)
Sébastien : Mais qu'est-ce que tu fais ?
Zelda : Je vais dans la salle de bains.
Sébastien : Non, mais viens, je vais te frictionner un peu, tu as l'air gelée. Après tu iras dans la salle de bains, je te donnerai un peignoir.

Zelda : Oui, oui, oui.
Sébastien : Enlève ton manteau.
Zelda : Euh non parce que je, je préfère pas.
Sébastien : Oh allez ! Fais pas ta timide.
Zelda : Mais non j'ai pas envie, j'ai pas envie. Je vais aller me changer là-bas.
Sébastien : Oh ça va ! J'ai déjà vu des filles en maillot de bain. Allez, enlève.
Zelda : Non je ne veux pas.
Sébastien : Laisse, je vais te réchauffer, après tu iras dans la salle de bains ou dans la chambre, comme tu veux.
Zelda : Non mais écoute Sébastien, j'ai pas envie, j'ai pas envie.
Sébastien : Mais pour une fois qu'on est tranquilles sans les autres...
Zelda : Oui, mais je veux aller me changer. Là j'ai très, très froid, je suis trempée.
Sébastien : Enfin enlève ton manteau, écoute !
Zelda : Mais arrête !
Sébastien : Mais c'est pas compliqué. Mais tu vas l'enlever à la fin ?
Zelda : Mais ahhh ! (Sébastien s'empare d'elle et la serre dans ses bras). Mais tu es complètement malade ! Mais arrête, je t'en supplie, lâche-moi. (Elle s'enfuie et il la rattrape et la plaque au sol). Au secours. Non arrête ! Arrête s'il te plaît, je te défend de faire ça !
Sébastien : Quoi tu me défends ? (Il l'embrasse de force) Depuis le temps que j'attends.
Zelda : Sébastien, mais... (elle lui met une claque).
Julie (entrant dans l'appartement) : Sébastien ? (le chien aboie) Mais qu'est-ce qui se passe ici ?
Sébastien : Rien, rien, rien. Il ne se passe rien.
Julie (voyant Zelda à terre) : Mais ça va pas ? Mais Zelda qu'est-ce qui s'est passé ? Vas-y raconte...
Zelda : Il se passe que... il se passe que Sébastien a essayé de me violer.
Sébastien : Oh ! Tout de suite les grands mots là ! N'importe quoi !
Julie : Ben non, mais ça va pas !
Zelda : Mais tu appelles ça comment ? Je suis arrivée, je lui ai expliqué que j'avais perdu mes affaires à la piscine et que toi tu m'as dit de monter pour me sécher chez lui et t'attendre. Et puis lui, il m'a dit, « Oh mais t'inquiète pas, je vais te chercher une serviette ». Alors moi je dis, bon ben écoute, si tu veux oui. Et puis au moment de... il m'a donné la serviette et il m'a dit : « Enlève ton manteau. » Je dis : « Non, je vais aller me réchauffer dans la salle de bains » pour m'essuyer, pour être toute seule, et puis il s'est jeté sur moi comme une bête sauvage.
Sébastien : Non, non, non.
Zelda : Si, si, si.
Sébastien : Ça s'est pas passé comme ça, d'abord.
Zelda : Tu m'as arraché mon manteau d'abord. Si, si tu as défait mon manteau de force. Tu t'es jeté sur moi, tu m'as jetée par terre et puis tu as essayé de me faire du mal.
Julie : Mais oui, j'ai vu, j'ai vu quand je suis arrivée, tu étais sur elle.
Sébastien : Oui, mais attends aussi, elle arrive chez moi, là. Elle est à moitié nue, regarde !
Julie : Ben évidement, on lui a volé ses affaires, tiens ! J'ai retrouvé seulement son sac.
Zelda : On m'a volé mes affaires dans la cabine. Dans la cabine de la piscine ! Je te l'ai dit ! Je t'ai raconté toute l'histoire !
Sébastien : Oui, mais moi je croyais que c'était un jeu, je croyais que c'était une blague !
Julie : Non mais ça va pas ?
Sébastien : Ah si ! Ah si, si ! Comme l'histoire du pied la dernière fois. Tu sais on ne savait pas si elle s'était vraiment cassé la figure dans la cuisine où si elle...
Julie : Tu es vraiment malade, tu es complètement fou ! Pourquoi tu penses des trucs pareils ! (Robert, dans le public) : Il n'a pas eu son traitement ?)
Sébastien : Je sais pas, mais en tout cas, si tu m'avais dit non clairement. Vraiment dit non.
Zelda : Je ne t'ai pas dit non clairement ! Et comment ça s'appelle ça, ce que je t'ai dit ? Je t'ai dit : « Non ! Arrête s'il te plaît, lâche-moi, au secours ! » Ça veut dire quoi ça ? C'est pas français ?
Sébastien : Enfin en tout cas... Enfin quoi, on est... on se connaît quoi, on est des amis, c'est pas non plus comme si...
Julie : Ben oui, justement ! On est des amis. On devrait pouvoir se faire confiance ! (le chien aboie) Je te signale que c'est souvent entre amis que ça arrive ce genre de chose.
Zelda : C'est très connu ça. C'est les amis, ça arrive avec les amis aussi.
Benoît : Oh, mais c'est moi. Mais oh ! (le chien aboie) Oh ! Ça suffit ! (Benoît rentre sur scène) Bonjour ! C'est la couronne des rois ! Ça va les filles ? Bonjour ma chérie (il embrasse Julie sur la bouche puis se tourne vers Zelda). Oh ben dis donc, qu'est-ce que c'est que cette tenue de carnaval ? C'est fini les fêtes ! (il fait la bise à Zelda) Ça va ma poule ? (il fait la bise à Sébastien). Dis donc eh ! Tu as de

la chance, deux filles rien que pour toi ! Aha ! Alors, je vous ai fait une petite couronne des Rois, avec de la fleur d'oranger que j'ai ramenée de Tunisie, et des amendes pilées, vous allez vous régaler !
Julie : Non, mais ça va pas Benoît ? Tu ne vois pas qu'il se passe quelque chose là ?
Benoît : Quoi euh, je devrais ?
Julie : Ben oui, oui, tu devrais. Il s'est passé quelque chose de très grave entre Sébastien et Zelda.
Benoît et Sébastien ensemble : Oh !
Sébastien : Oh ! Très grave !
Julie : Oui, très grave !
Benoît : C'est toujours comme ça avec les filles. Il faut qu'elles fassent des histoires !
Julie : Mais ça va pas non ? Pourquoi tu dis ça. Tu ne sais même pas ce qui s'est passé !
Zelda : J'ai été victime d'une tentative de viol.
Julie : Ouais, parfaitement, je suis témoin !
Benoît (reprenant son sérieux) : Ben vas-y raconte.
Zelda : J'étais à la piscine, j'étais à la piscine avec Julie.
Julie : Ouais.
Zelda : Et au moment de sortir de la piscine, on m'a pris toutes mes affaires, toutes mes affaires dans la cabine. Alors Julie m'a dit : « Va chez Sébastien. » J'ai été chez Sébastien et je lui ai expliqué l'histoire, et lui il m'a donné une serviette. Et il s'est jeté sur moi, il m'a arraché mon manteau et il m'a mise sur le sol et il s'est jeté sur moi comme une bête sauvage. Voilà l'histoire.
Benoît (se tournant vers Sébastien) : C'est vrai ça ?
Sébastien : Ben un peu.
Zelda et Julie : Comment ça un peu ?
Benoît : Bon ben tu vas t'excuser ?
Sébastien : M'enfin oui, enfin, ça s'est vraiment passé comme elle a dit.
Zelda : Ah !
Sébastien : Je suis vraiment désolé. Je ne sais pas ce qui m'a pris. Enfin Zelda, tu sais que tu me plais aussi, enfin, ça fait un mois que j'essaye de te faire comprendre que tu me plais.
Zelda : Et alors, et alors. Quand quelqu'un vous plaît il faut se jeter sur elle comme ça ? Comme une bête sauvage ? Encore si tu m'avais dit : « Tiens Zelda, tu me plais bien, est-ce qu'on peut s'embrasser si tu veux. On peut peut-être, je sais pas, faire des choses. Moi je suis très amoureux de toi. » Mais toi, tu te jettes sur moi. Je te dis : « Non, laisse-moi, laisse-moi ! Va-t-en ! » Je te supplie et toi tu continues ? Mais tu crois qu'on fait ça avec les gens qu'on aime ?
Sébastien : Je suis vraiment désolé. Désolé. Je suis vachement gêné par rapport à vous deux. Et Zelda, je m'excuse vraiment. J'espère que tu pourras me pardonner.
Applaudissements.

Résumé du cheminement élaboratif

(Le détail de l'analyse peut être retrouvé dans la partie II-1 des annexes)

Lors de la discussion qui suit, l'enchainement des interventions fait ressortir plusieurs mécanismes de défense et formations intermédiaires dans l'élaboration.

Juste après la scène, le groupe passe d'abord par l'énonciation de l'interdit de reproduire ce qui s'est passé sur scène dans la vraie vie. Cela permet une première prise de distance, qui vise à dénoncer ce que Sébastien a fait et s'associe avec un apaisement de l'excitation, alors que sont passés en revue d'autres interdits qui sont clairs et respectés, mais moins graves. Nous pouvons même constater une tentative de refoulement de ce qui s'est passé dans la non-apparition du terme de viol dans l'intervention d'Amy (alors qu'elle essaye de l'évoquer très directement) et la confusion entre le personnage de Benoît et celui de Sébastien. Cette confusion va se poursuivre pendant toute la

discussion, ce qui laisse entendre qu'on est peut-être même dans un mécanisme au-delà du refoulement.

Puis la représentation-mot de « viol » ressort sans être atténuée par la représentation-mot de « tentative ». Les intervenantes extérieures assurent alors un maintien à la réalité de la scène en rappelant que ce n'est qu'une tentative de viol, mais cela n'est pas repris par le sous-groupe des jeunes patients. La mise en mots de la tentative de viol, avec une acceptation fluctuante de la partie « tentative », est une formation intermédiaire qui permet au groupe d'avancer dans son appréhension de la scène jouée.

Antoine incarne pour le groupe une forme d'identification à Sébastien. Celle-ci prend racine dans l'aspect excitant véhiculé par la nudité partielle du personnage de Zelda (elle se retrouve en maillot de bain sur scène). Pour éviter que cette intervention ne soit empêchée, il faut d'ailleurs que l'une des encadrantes soutienne Antoine. Néanmoins l'excitation est forte, le propos d'Antoine se désorganise et le groupe, par l'intermédiaire d'un encadrant, vient alors assurer sa fonction contenante.

Après avoir entrevu l'aspect excitant d'une femme en maillot de bain sur scène, ce qui ouvre sur le ressenti de Sébastien, le groupe s'identifie à Zelda. Il devient alors explicite que la scène entraîne dans le groupe (certainement partagé par plusieurs membres) un ressenti qui est celui qui est supposé à Zelda. C'est alors une formation intermédiaire permettant de relier ce qui a été vu sur scène avec le ressenti du personnage.

Puis l'aspect excitant de Zelda dénudée est rappelé par Gérard, avec une tentative de dédramatisation qui implique de nier l'affect du personnage. Cependant, cette tentative pour rendre acceptable l'excitation n'est pas admise par Martine, ce qui est suivi de l'évocation de la sanction (commissariat et prison) en rappel à la première intervention.

Au moment de rejouer la scène, nous retrouvons chez les acteurs l'influence du questionnement autour des intentions de Sébastien. Celles-ci sont alors distinguées du passage à l'acte. Benoît s'affirme davantage quand il se met en opposition à Sébastien, ce qui fait écho aux nombreuses confusions entre les deux personnages. Enfin, le personnage de Zelda se fait plus clair sur ce qu'elle a ressenti face à l'agression ainsi que sur l'importance de se défendre.

Ces modifications viennent appuyer le sous-groupe des jeunes patients. Ainsi nous voyons apparaître un jugement de valeur sur l'acte de Sébastien (le « C'est pas normal » de Yolande) qui implique une prise de distance pour le groupe. Cela se retrouve après, car il est à présent possible de distinguer l'excitation (en lien avec le maillot de bain et la piscine) de l'agression.

Au travers de l'intervention de Amy et de Tara, le groupe tisse des liens entre différents éléments présents lors de la première partie de la séance. La relation entre les personnages féminins est envisagée. Le ressenti affectif des personnages féminins est mis en avant et celui de Zelda est relié à la violence de l'acte de Sébastien, qui est alors jugé anormal. Cela parfait le travail de construction de formations intermédiaires entamé dans la première partie de la discussion et ouvre sur la liaison de différents éléments déjà évoqués. Ce ressenti est relié à celui que l'on peut avoir en tant que spectateur de la scène. À cela s'ajoute la colère de Julie envers Benoît pour son manque de tact, émotion qui n'avait pas été évoquée jusque-là. Enfin, la colère de Zelda est expliquée par le refus de se faire violer qui avait été mis en avant lorsque la scène a été rejouée.

Après ce travail de liaison, la séance se termine sur l'intervention d'Aristote, qui essaye également de faire des liens, mais qui apparaissent moins pertinents et qui sont laissés de côté par les intervenantes extérieures. L'intervention d'Yves est tronquée, permettant au groupe de faire une scansion en laissant dans la conscience du groupe les liens tissées par Tara et Amy.

Séance 6

Scène jouée

(Sébastien et Benoît sont ensemble devant un ordinateur).
Benoît : Regarde, regarde, regarde ! Oh oh oh ! Oh celle-là. Attends, tu as vu la paire de seins ? Magnifique ! Alors regarde celle-là, elle est sur la plage. Oh la la ! Ah non, mais y'a rien, il n'y a même pas le maillot. Regarde !
Sébastien : Mais il n'y a que des blondes, c'est incroyable.
Benoît : Et celle-là à vélo là !
Sébastien : Quoique le vélo là, c'est un peu suggestif.
Benoît : Oh oh ! Attends, attends. Regarde ! Je vais te montrer, un autre site que je connais bien.
Sébastien : Attends, là c'est bien, c'est super. Mais il y a que des photos ?
Benoît : Ah ben tu veux du dialogue ! Attends !
Sébastien : Ah oui.
Benoît : Ici, là. Tiens regarde ! Ici...
Sébastien : Tu connais bien dis donc ?
Benoît : Oui ! Euh, oui, oui, je le regarde souvent.
Sébastien : Oui.
Benoît : Regarde tiens. Ici, alors tu as jolie jeune fille. Tiens, tu vois, tu peux même rentrer les critères si tu veux.
Sébastien : Attend là, il n'y a que des vidéos sur cette page.
Benoît : Non, ben tiens, non ! Ben justement, tiens ici !
Sébastien : Non mais attend.
Benoît : Regarde, regarde ! Oh la la !
(Ils rigolent ensemble)
Sébastien : Non mais attends, c'est super, c'est excitant et tout, mais, enfin tu comprends, c'est pas trop ce que je t'avais demandé moi. Tu sais avec Zelda, ça a été un peu dur la dernière fois. La dernière fois... Je crois qu'elle ne veut plus trop me voir et tout ça. Mais moi elle me manque. Alors, si je pouvais trouver quelqu'un un peu pour discuter, pour faire un peu la transition avec elle. Là, je sais plus.
Benoît : S'il n'y a que ça !

Sébastien : Comment tu fais ?
Benoît : Ben regarde ici. Tu peux entrer les critères. Tu veux comment ? Grande, petite ?
Sébastien : Ben plutôt petite.
Benoît : Petite, alors. On va mettre quoi comme taille ?
Sébastien : Ben je sais pas, un mètre soixante, par là.
Benoît : Alors les cheveux ?
Sébastien : Je sais pas, châtain.
Benoît : Châtain. Châtain. Et ensuite avec plutôt de la poitrine ?
Sébastien : Ah non ! Ah non ! Ça attends. Ce qu'on a vu c'était super, mais moi je ne suis pas très... C'est pas trop mon truc. Moi je suis plutôt... Quelqu'un de pas trop...
Benoît : Attends, regarde : Pas très grande, châtain, euh... Pas beaucoup de poitrine. C'est Zelda que tu cherches. (Benoît rigole).
Sébastien : C'est pas Zelda. C'est bon. Enfin quelqu'un... Non pas Zelda...
Benoît : Oh ! Regarde ça ! 27 qui correspondent à vos critères. Il y en a 27 qui sont connectées ! Oh !
Sébastien : 27, ça veut dire qu'on est en même temps sur ?
Benoît : Oui, il y en a 27 exactement ! La voilà. Jeune fille charmante... nanana... cherche... Oh ! Cherche garçon roux.
Sébastien : Ah ouais ?
Benoît : Je suis une jeune fille libérée !
Sébastien : Libérée ? Tu crois que c'est pour moi ça ? C'est pas très...
Benoît : Oh ben attends, il faut savoir.
Sébastien : Ça veut dire qu'elle est un peu...
Benoît : Pas forcément.
Julie : Benoît ? Benoît ? J'ai pas mes clés, je suis avec Zelda, tu peux m'ouvrir ?
Benoît : Oui, oui, oui ! (en aparté, à Sébastien) Attends, va à la cuisine ! (À Julie) J'arrive !
Julie : Ben dépêche-toi Benoît !
Benoît : J'arrive !
Julie : Eh !
Benoît : Oui, oui, oui ! Bonjour. Excuse-moi (Julie et Benoît s'embrassent), je suis à la cuisine, j'étais en train de préparer... Bonjour Zelda (Benoît lui fait la bise).
Zelda : Ça va ?
Benoît : Oui, j'ai pas eu le temps de t'appeler. Tu vas mieux ?
Zelda : Oui, ça va. Ça va.
Benoît : C'est vrai ?
Zelda : Oui. Merci.
Benoît : Tu es en train d'oublier un peu tout ça ?
Zelda : Oui. Tout va bien.
Benoît : Ben excusez-moi, j'étais à la cuisine, et j'étais en train de préparer pour ce soir un bon petit repas avec des copains.
Julie : Ah bon ! C'est qui ?
Benoît : Euh, des amis de la fac que j'ai retrouvés. Et là je dois partir faire des courses à nouveau.
Julie : Ah justement, à propos de courses, Zelda, il faut que je te montre un truc.
Benoît : Ah non ! J'étais sur l'ordinateur justement, j'étais en train de regarder les ingrédients pour la recette de ce soir.
Zelda : Mais justement...
Benoît : Mais c'est pour la cuisine. Il faut que j'aille voir...
Julie : Mais attends. Tu peux me le prêter deux secondes.
Benoît : Attends je vérifie.
Julie : Ben attends, mais, laisse-moi regarder.
Zelda (en se dirigeant vers la cuisine) : Je vais boire un verre.
Benoît : Non ! Non ! Ne va pas dans la cuisine, elle est complètement encombrée. Va dans la salle de bain, c'est mieux.
Zelda : Ben écoute...
Julie : Oh là là ! Mais qu'est-ce que c'est que ça ?
(Victor, dans le public, rigole très fort)
Benoît : C'est rien, c'est parce que j'ai un...
Julie : Qu'est-ce que tu fais ? Ça va là ? Je ne te suffis pas ?
Benoît : Non, j'ai... l'ordinateur...
Julie : Oh ! Regarde la page qu'il y avait avant ?
Zelda : M'enfin Sébastien, mais Benoît ? Mais ?

Julie : Mais pourquoi tu regardes ?
Benoît : Mais c'est pas moi. C'est pas moi... J'ai pris l'ordinateur justement et...
Julie : Oh ben bonjour l'excuse ! Mais en plus regarde, c'est des filles toutes nues.
Zelda : Oh !
Benoît : Mais non, mais... regarde tiens ! Du dialogue, il y a du dialogue.
Julie : Oui, mais regarde avant. Regarde avant ! Regarde ! Oh la la ! Elle a rien sur elle là !
Benoît : J'ai prêté l'ordinateur. Tu n'es pas obligée de...
Zelda : Oh ! Regarde ça !
Julie : Oh la la !
Zelda : Mais qu'est-ce qu'ils font là ?
Julie : Mais je ne te suffis pas ? C'est quoi là ? Qu'est-ce qui se passe ? Tu peux m'expliquer ?
Benoît : C'est pas moi. J'ai prêté l'ordinateur et justement...
Zelda : Écoutez, moi je vais boire un verre parce que là... (Zelda sort de la scène).
Julie : Non mais ça va pas ?
Benoît (à voix basse) : Je n'ai pas pu t'expliquer, il y a Sébastien qui est là-bas.
Julie : Tu n'as rien trouvé de mieux là ?
Benoît (à voix basse) : Mais je jure.
Julie : Bien sûr, bien sûr.
Benoît (à voix basse) : Il était en train de chercher... regarde.
Julie : C'est nul. Mais c'est nul.
Benoît : Non, mais regarde, regarde, regarde le dialogue. Moi, je veux une fille comme Zelda.
Julie : Tu as vu quelqu'un à la cuisine ?
Zelda : Ben non, pourquoi, j'aurais dû voir quelqu'un ?
Julie : Ah, la la. Non, mais c'est bon. Allez vient Zelda, on s'en va là. C'est vraiment nul.
Zelda : Mais pourquoi ?
Julie : Non, mais c'est...
Benoît : Écoute...
Julie : C'est une excuse pour ça ! C'est tout ce qu'il a trouvé.
Benoît : Bon écoute, euh, on se voit ce soir ?
Julie : Certainement pas.
Zelda : C'est pas très bien de regarder ces choses-là. Surtout quand on est en couple avec quelqu'un.
Julie : Bravo !
Sébastien (revenant de la cuisine) : Elles sont parties ?
Benoît : Mais qu'est-ce que tu as fait ?
Sébastien : Ben je suis désolé, j'ai paniqué, j'étais caché sous la table de la cuisine, elle m'a pas vu. Je suis désolé si je t'ai fait des ennuis avec Julie. Je l'appelle ce soir, je lui expliquerai, ne t'inquiète pas.
Benoît : J'ai été obligé de lui expliquer. Mais tu sais, tu devrais quand même en parler avec Zelda. Ça suffit, il faut que vous régliez cette histoire, c'est pas possible.
Applaudissements.

Résumé du cheminement élaboratif

(Le détail de l'analyse peut être retrouvé dans la partie II-2 des annexes)

Au cours de cette séance se pose la question de la dimension affective des relations entre Julie et Benoît d'un côté et Sébastien et Zelda de l'autre. Mais au-delà de ce thème, le questionnement porte également sur la possibilité de se distinguer des personnages alors que dans le groupe certains ont des activités proches de celle des personnages masculins.

La scène est d'ailleurs particulièrement bien relatée dès le début de la discussion. S'ensuit une identification à la tristesse de Sébastien, formation intermédiaire qui permet à Damien d'associer sur son vécu personnel.

En outre, cela appelle le souvenir de la scène précédente, qui aide à expliciter les sentiments de Sébastien. À ce lien portant sur le contenu que Robert propose au groupe, Aristote ajoute un lien sur la séparation et parle du générique, point commun entre toutes les séances. Au niveau groupal nous pouvons constater que des liens se tissent entre les séances par l'appui sur des formations intermédiaires déjà constituées. Les jeunes patients envisagent d'aller chercher dans la séance précédente une explication pour comprendre la séance actuelle.

La scène suscite également des associations avec du vécu au sein du centre. Les ordinateurs mis à la disposition des jeunes peuvent aussi aider à « chercher le bonheur » sur Internet. Les paroles de la chanson du générique sont alors utilisées comme une mise en mots du plaisir sexuel. Cette formation intermédiaire influera sur la suite de la séance.

Mais cette évocation d'une recherche d'excitation sexuelle fait ressortir un interdit. Il est le résultat des élaborations de la séance précédente, qui avaient permis de distinguer la représentation de l'excitation sexuelle de celle de l'interdit de l'agression. Marcel précise qu'il faut parler de Sébastien, comme dans une tentative pour continuer à élaborer cette distinction entre excitation et interdit, qui sont à nouveau présentes dans la séance du jour.

D'ailleurs nous pouvons noter que l'excitation monte également au sein du groupe, Édith réagissant vivement à une provocation de Serge. Cela peut néanmoins être contenu par le groupe, grâce à l'intervention de Paulette. Cela permet au groupe de sentir qu'il peut contenir de l'excitation sexuelle.

Puis le groupe, par un dialogue entre Tara, Patrick et Martine, élabore la réelle motivation de Sébastien derrière la demande que celui-ci adresse à Benoît. Il ne cherche pas que des images excitantes mais surtout un substitut à Zelda. Mais cette élaboration est d'abord trop centrée sur la recherche d'excitation (recherche de photos de Zelda nue) puis laisse place à la recherche d'une relation. S'ensuit directement l'intervention d'Yves, qui vérifie que l'écoute est toujours présente. Il rapproche la colère vue sur scène de la relation conflictuelle avec Édith.

Mais à la fin de la première partie de la discussion, l'interdit et la recherche d'excitation restent proches dans le discours groupal. Il est rappelé que les hommes se cachent pour chercher les photos et tentent de mentir pour ne pas que Julie et Zelda découvrent ce qu'ils étaient en train de faire. Il semble alors que, pour le groupe, se pose la question de la colère des personnages féminins, qui lui est également adressée, puisqu'une partie des patients est susceptible de faire la même chose que Benoît et Sébastien.

Au moment de rejouer la scène nous pouvons remarquer que les intervenantes demandent la première partie, ce qui laisse de côté la colère des femmes et aide le groupe à faire de même.

Les acteurs montrent chez Sébastien une culpabilité plus élaborée, qui fait écho à ce que le sous-groupe des jeunes patients a élaboré lors de la première partie de la discussion. Ce consensus va plus loin puisque Sebastien reconnait qu'il cherche Zelda, alors qu'il le niait lors de la première occurrence de la scène.

Quand la discussion reprend, il est tout de suite remarqué que la scène a été jouée sans les personnages féminins. Mais émerge immédiatement un rappel de la totalité de la scène. Le groupe est attaché à une répétition à l'identique qui vise à ne pas oublier la colère des personnages féminins.

Robert rapporte alors une incompréhension concernant l'absence de sanction de Sébastien pour ce qui s'est passé lors de la séance précédente. Les intervenantes extérieures procèdent donc à une explication sur la gradation de la gravité des actes. Cela dégage vraisemblablement le groupe de la peur d'une sanction surmoïque trop sévère et permet à nouveau d'aborder la recherche d'excitation sexuelle dans la scène. L'identification se fait alors plus présente, les patients affirmant avoir vu des femmes nues avec les personnages. Les intervenantes extérieures réaffirment la distinction entre les personnages de fiction et les spectateurs et entre ce qui se passe sur scène et ce qui se passe au centre.

Il est alors possible d'envisager le contraste entre l'enthousiasme des personnages masculins et la colère des personnages féminins et ainsi de les lier, mais aussi d'intégrer que la recherche d'excitation est sous-tendue par une recherche d'amour que Sébastien ne peut trouver à cause de la tentative de viol. Ces formations intermédiaires permettent de clarifier des liens qui, faute d'être reconnus, étaient très questionnant pour le sous-groupe des patients.

Le groupe finit donc par identifier la frustration qui est présente chez Sébastien. Bien que cela ne soit pas explicité, cette frustration peut se comprendre comme une des raisons du passage à l'acte de Sébastien lors de la séance précédente.

Il a fallu une élaboration laborieuse pour arriver à distinguer la recherche d'excitation d'une punition trop forte. Mais une fois cela fait, l'identification à cette recherche d'excitation est présente chez certains membres du groupe et amène, au travers de l'identification à Sébastien, à interroger la frustration du personnage dans sa recherche de plaisir.

Séance 7

Scène jouée

> *Julie : Oh la la ! J'ai de la neige partout là !*
> *Sébastien : On laisse tomber les skis là.*
> *Julie : Attends, attends, passe-moi les skis.*

Benoît : Oh là, là ! Passe, passe !
Sébastien : Mais attention, tu as failli me donner un coup de ski !
Benoît : Oh écoute ! Demain tu feras de la luge !
Julie : Oh la la ! J'ai froid, j'ai froid.
Sébastien : Demain j'achète un pantalon de ski, parce que alors ce jean, ça suffisait pas.
Julie : Passe-moi les bâtons, passe-moi les bâtons.
Le chien aboie.
Tous les trois : Oh !
Benoît, Julie et Sébastien entrent sur scène.
Sébastien : Mais il fait super chaud ici dis donc.
Benoît : Oh ! J'ai froid, j'ai froid, j'ai froid !
Sébastien : Vous n'avez pas mis vos après-ski aussi.
Benoît : J'ai les pieds en compote !
Sébastien : Il fait chaud dis donc !
Benoît : Oh ! C'était bon !
Sébastien : Bon qu'est-ce qu'on se fait alors ? On se prend un petit chocolat chaud ?
Benoît : Oh ben non, un vin chaud ! Et remets une bûche.
Julie : Attends, non, j'ai un truc là. J'ai un test, je voudrais qu'on fasse un test. J'ai un magazine.
Sébastien : Ah ben super ça. On boira le chocolat tout à l'heure.
Benoît : C'est quoi ?
Julie : Attention surprise : le test du mois. Avez-vous une sexualité épanouie ?
Benoît et Sébastien rigolent.
Benoît : Allez, vas-y.
Sébastien : Heureusement que Zelda n'est pas venue parce qu'on aurait pas pu faire un test comme ça devant elle.
Julie : Oh pourquoi ?
Sébastien : Ben je ne connais pas les questions, mais j'aurais été un peu gêné je pense.
Julie : Mais tu sais Zelda, je lui ai demandé de venir, mais c'est un petit peu tôt là tu vois, après ce qui s'est passé.
Sébastien : Je comprends. Allons-y pour le test alors.
Julie : Attention, première question : À quel âge avez-vous eu votre première relation sexuelle ?
Sébastien : Ça commence bien.
(Damien : Ça commence bien pour... (inaudible).)
Julie : Alors. Avant 17 ans. Entre 17 et 20 ans. Entre 20 et 25 ans. Et après 25 ans.
Benoît rigole.
Julie : Et il faut répondre la vérité !
Benoît : Ben alors moi, ma première relation sexuelle c'est à 19 ans.
Julie : Ah bon, si tard ?
Benoît : Ben comment dis-donc. J'arrivais à Paris, elle s'appelait Sophie.
Sébastien : Attends, comment ça si tard ? Moi je vous le dis tout de suite, moi c'est après 25 ans.
Benoît et Julie : Oh !
Benoît : Comment ça se fait ?
Sébastien : Ben je ne sais pas... L'occasion ne s'est pas présentés. Et après c'est une amie d'enfance qui...
Benoît et Julie rigolent.
Sébastien : Mais c'est pas drôle.
Benoît : Tu as eu ta première relation sexuelle à 25 ans ?
Sébastien : Un peu après.
Benoît (en parlant à Julie) : Et toi ?
Julie : Ben moi, 16 ans et demi.
Benoît : Ta première relation sexuelle, tu l'as eue à 16 ans et demi.
Julie : Donc avant 17, voilà. C'était en Espagne, j'étais en vacances avec ma mère et puis c'était sous une tente avec un Breton.
Benoît et Sébastien rigolent.
Julie : Mais c'est pas drôle.
Sébastien : Mais si c'est drôle.
Julie : Attends, je marque. Deuxième question : Dans quel lieu original avez-vous déjà fait l'amour ? Alors : dans une voiture ? Sous la douche ? Dans un lieu public ? Autre.
Benoît : Et on a le droit à plusieurs réponses ?
Sébastien et Julie : Oh Benoît !

Sébastien : Ben moi je sais.
Julie : Alors ?
Sébastien : L'endroit original où j'ai déjà fait l'amour, c'est dans un lieu public.
Benoît : Oh ?
Julie : Où ça ?
Sébastien : Ben c'était dans un parc à Paris.
Benoît : Mais devant des enfants ?
Sébastien : Mais non, pas devant des enfants. Attends, je fais attention. En fait c'est ça qui est excitant, il y a des gens autour de toi, tu ne sais pas trop s'ils te voient. C'est excitant, mais en même temps il faut faire attention parce que ce n'est pas légal.
Julie : Ah non, c'est pas légal.
Sébastien : Non.
Julie : Et c'était le jour ou la nuit ?
Sébastien : C'était à 16 h 30.
Julie : Oh la la. C'est gonflé.
Sébastien (en s'adressant à Benoît) : Et toi alors ?
Benoît : Alors moi c'était dans une voiture, sous la douche, donc (en regardant Julie) c'était bon hein !
Julie : Oui.
Sébastien : Oh ça va...
Benoît : Et puis autre, j'ai pas trop envie d'en parler là maintenant.
Julie : Oh, ben si, allez !
Benoît : Non.
Julie : Si.
Benoît : Ben sur une plage.
Julie : C'est romantique sur une plage.
Benoît : Au Pays basque.
Julie : Voilà donc je note. Euh...
Benoît : Et toi ?
Julie : Ben moi, alors dans une voiture et puis... (en regardant Benoît) ben sous la douche !
Sébastien : N'importe quoi.
Julie : Ben parfaitement. Alors après... Quelle partie du corps vous excite le plus ? Alors : La bouche, le sexe...
(Thierry : C'est vulgaire ça).
Julie : Les pieds...
Sébastien et Julie : Les pieds, n'importe quoi...
Julie : ou autre.
Sébastien : Il n'y a pas beaucoup de choix dis donc.
Julie : Ben il y a autre.
Benoît : Moi c'est le sexe ! Il y a le sexe, l'objet, le voir, le toucher.
Julie : Le toucher ?
Benoît : Oui, le toucher. Ah non, mais attends, j'aime bien les autres parties du corps aussi. Mais le sexe, ça m'excite.
Sébastien : Tu dis ça comme si c'était une évidence.
Benoît : Pourquoi, toi c'est quoi ?
Sébastien : Moi, ben ça va vous paraître un peu curieux, mais c'est les aisselles.
Benoît et Julie : Les aisselles ?
Sébastien : C'est quelque chose de visuel. Je sais pas. Quand une femme lève le bras pour se recoiffer...
Benoît : C'est les poils ?
Sébastien : Non, c'est pas une question de poils, je ne sais pas, c'est visuel.
Julie : Ah, bon. Les aisselles, je note.
Sébastien : Autre.
Julie : Autre.
Benoît (à Julie) : Et toi ?
Julie : Moi, c'est autre aussi.
Benoît : C'est quoi ?
Julie : C'est les fesses.
Benoît : Ah ! Et je sais pourquoi tu m'as choisi !
Julie et Sébastien : Oh !
Ils rigolent tous les trois.

Sébastien : C'est vrai qu'ils auraient pu mettre les fesses à la place des pieds.
Julie : Les pieds c'est quand même bizarre. Oh la la. La question suivante, vas-y, lis-la. Je suis gênée.
Sébastien : C'est la combien alors ?
Julie : La 4.
Sébastien : Ah ben voilà. Je savais que si Zelda était là, elle n'aurait pas pu. Vous masturbez-vous ?
(Martin : Ah ! Beurk !)
Sébastien : Alors : Jamais. Parfois. Souvent. Très souvent. On est vraiment obligé de dire la vérité ?
Benoît et Julie : Ah oui !
Benoît : Tu nous dis quand et si tu te masturbes.
Sébastien : Quand... Ben moi c'est souvent, voilà !
Julie : Souvent ? Ah bon, mais combien de fois par semaine ?
Sébastien : Ça ne vous regarde pas attends. C'est souvent parce que je suis célibataire... En plus depuis que Benoît m'a montré ses sites...
Benoît : Oh ben attends, ça y est c'est moi ?
Julie : C'est de ta faute...
Sébastien : Ben non c'est pas de ta faute. Bon allez à vous.
Julie : Et toi ? (à Benoît)
Benoît : Euh, moi... Parfois.
Julie : Ah bon ?
Benoît : Ben ne le prends pas comme ça. Tu sais des fois tu n'es pas tout le temps avec moi. Des fois je pense à toi et oui, je me masturbe en pensant à toi. Voilà. Et toi ?
Julie : Ben moi aussi, parfois.
Sébastien : C'est gênant de faire ce test avec vous...
Julie et Benoît : Oh !
Julie : C'est bon on ne répétera pas.
Sébastien : En plus la masturbation, moi je culpabilise un peu.
Julie : Ouais, c'est vrai, je suis d'accord c'est un peu gênant.
Sébastien : Je sais qu'il n'y a pas de raison, mais moi, a priori, je suis comme ça.
Julie : Ouais. Alors après : Avez-vous déjà eu une relation sentimentale et/ou sexuelle avec une personne du même sexe ? Alors.
(Martin : C'est dégueulasse !)
Julie : Alors : Jamais. Une fois. Souvent. Non mais ça va pas.
Benoît rigole.
Julie : Non mais ça va pas. Zelda, elle aurait dit ça !
Benoît : Non mais ça va pas.
Sébastien : Non mais réponds un peu, que ce soit pas toujours moi qui commence.
Julie : Alors euh moi, mais je sais pas, je ne dis pas non. Parce que je suis curieuse. Ça peut arriver. Voilà ! Toi ? (à Sébastien).
(Stéphane : Paulette ! Floriane !)
Sébastien : S'il faut dire la vérité, moi c'est une fois.
Benoît : Une fois ? Qu'est-ce qui s'est...
Sébastien : Ben moi aussi j'étais curieux. J'ai franchi le pas et puis c'était bien.
Julie : Ah bon, ça t'a plu ?
Sébastien : Oui, oui ça m'a vachement plu. Très différent en même temps. Ça m'a plu mais en même temps je me suis rendu compte que ce n'était pas mon truc.
Julie : Maintenant c'est les filles. C'est sûr.
Sébastien : Oui.
Julie : Ça je peux le dire à Zelda.
Sébastien : Tu peux le dire, mais je ne regrette pas d'avoir essayé.
Julie : Ah oui.
Benoît : Alors moi c'est très clair, c'est très simple, j'aime les filles, j'aime les garçons. J'ai déjà eu des relations sentimentales et sexuelles avec des garçons.
Julie : Ah ben je n'étais pas au courant.
Benoît : Mais attends, tu sais mon ami au Maroc.
Julie (à Sébastien) : Non, mais maintenant qu'il le dit, c'est vrai que les coups de fils étaient un peu louche à chaque fois.
Benoît : Comment ça ? Mais attends, c'est simple, pour le moment je suis avec toi, je t'aime. Je suis avec toi. Point barre.
Julie : Mais alors ça veut dire que tu serais capable d'embrasser un garçon par exemple ?
Benoît : Euh oui, pourquoi pas.

Julie : Et puis toi, tu l'as déjà fait une fois aussi ?
Sébastien : Et alors ?
Julie : Et alors, chiche !
Sébastien : Quoi chiche ?
Julie : Ben alors faites voir.
Sébastien (se lève) : Oh non, non, non. Je m'en vais là.
Julie : Non, on essaye là.
Sébastien : Je savais que ce n'était pas une bonne idée.
Julie : Non, moi je veux vérifier si vous dites la vérité.
Benoît : Ah ben alors vas-y fait l'arbitre. (il se lève).
Julie : O.K., je donne le top.
Sébastien : Ah non, mais attends.
Julie : Allez : à vos marques, prêts partez !
Benoît s'approche de Sébastien avec une démarche mécanique de robot en imitant le bruit.
(Serge : Thierry !)
Benoît prend Sébastien dans les bras et l'embrasse. Quelques rires dans la salle.
Julie : Ah ! Oh la la !
Sébastien (en s'éloignant doucement) : Voilà !
Julie : Oh ça alors !
Benoît : Ben voilà.
Ils rigolent tous les trois.
Applaudissement.
(Martin (dans le public) : C'est de la pornographie mensongère !)

Résumé du cheminement élaboratif

(Le détail de l'analyse peut être retrouvé dans la partie II-3 des annexes)

Lors de cette scène qui se termine sur un baiser entre deux hommes, les jeunes patients se retrouvent face à une sollicitation manifeste du côté de l'homosexualité.

Martin est porteur d'un refus groupal de l'homosexualité. Il l'exprime de manière véhémente pendant la scène et juste après celle-ci. Mais il n'est pas seul à défendre cette position. La gêne apparemment partagée par le sous-groupe des jeunes patients face au contenu de la scène fait que même l'évocation des questions qui ont amené au baiser est difficile pour Amy. Puis est mis en avant l'aspect ludique de ce baiser qui fait rire Julie, mais cela n'empêche que l'hétérosexualité est rappelée par Tara comme règle incontournable quand il s'agit de rapport sexuel (« Toujours une fille et un garçon qui font l'amour »).

Puis le groupe, par l'intermédiaire de Robert, remet en question le fait même de parler de sexualité. Cela s'entend à la fois comme une critique faite aux personnages sur scène, et comme une remise en question de l'objectif de l'atelier. Le thème abordé lors de cette séance est tellement dérangeant que le sous-groupe des jeunes patients remet en question l'intérêt de ce qui se passe lors de ces séances au théâtre, en le considérant comme « anormal. » Cependant cette critique est faite en intégrant du vécu personnel. Robert insiste d'ailleurs sur la dimension personnelle de son commentaire. Il semble qu'il y ait des mouvements de refoulement et d'inhibition qui se conjuguent pour essayer de traiter

ce contenu gênant. Parallèlement, nous pouvons identifier un mouvement agressif contre le cadre, qui est un mode de défense contre une injonction vécue comme paradoxale par une partie du sous-groupe des jeunes patients. La scène montre des comportements homosexuels interdits et impose que l'on parle de ce qui est interdit.

Cette critique formulée, il est alors possible pour un autre membre du groupe de souligner le plaisir que les personnages montrent par leur rire. Cependant Artistote se rétracte rapidement et inverse son discours, pour mieux coller au discours développé par le sous-groupe jusqu'à présent.

La grande excitation d'Antoine ne lui permet pas de dire grand-chose sur la scène, si ce n'est qu'en la regardant il fait « chaud. » Cette formation intermédiaire ne peut être élaborée comme jeu de mots. Le contenu de la scène apparait encore trop fort au niveau groupal pour qu'il soit possible de le lier. L'excitation reste donc latente, ne pouvant encore donner lieu à une inclusion dans le discours. Le plaisir constaté sur scène ne trouve pas sa place dans le discours groupal, bien que les intervenantes extérieures insistent sur le contexte de jeu autour du test du magazine. Mais, comme l'expriment les interventions conjuguées de Marc et Jeffrey, ce contexte renvoie davantage au baiser « surprenant », test qui n'a pas été demandé.,

Martine souligne à nouveau le plaisir qui a été pris, mais cela est suivi d'une évocation de la prison par Marcel, qui servirait à enfermer ce plaisir. Cela n'est pas sans rappeler le lien entre excitation et culpabilité qui existait au cours de la séance 5.

L'intervention de Damien représente un tournant dans la séance car il mentionne la relation hétérosexuelle, qui n'avait pas été évoquée jusqu'à présent. Il montre au groupe qu'on peut se projeter dans un autre fantasme que celui homosexuel. En passant, il reprend le lien entre la température corporelle qui s'élève et le ressenti d'excitation sexuelle, explicitant le sous-entendu qu'Antoine a fait plus tôt dans la discussion.

Cela entraîne un apaisement, Yves dit qu'il s'est régalé pendant la scène et Serge évoque Édith, dont il est amoureux. Le refus du baiser est toujours présent et Martin l'exprime clairement (mais trop fortement pour que cela puisse se travailler, comme ce sera le cas dans la seconde partie de la discussion). Il est à nouveau possible d'évoquer la sexualité en dehors du baiser. Au niveau groupal, nous pouvons voir qu'en plus de la motion qui tend à rejeter le fantasme homosexuel présent à la fin de la scène, s'ajoute une autre où l'excitation sexuelle est acceptable dans un cadre hétérosexuel.

Au moment de rejouer la scène, le personnage de Sébastien se fait plus opposant à l'évocation de l'homosexualité, jouant ainsi sur scène cette défense groupale présente depuis le début de la discussion. La première fois que la scène a été jouée, cette place avait été laissée à Zelda, absente.

Elle est maintenant incarnée sur scène. Notons d'ailleurs que le groupe a repris à son compte le « Non mais ça va pas » que les personnages attribuent à Zelda. Ainsi il occupe aussi l'opinion de ce personnage absent qui ne peut venir l'incarner.

Il y a aussi insistance autour de la question qui gêne, Benoît demandant à ce qu'elle soit répétée. Martin, qui incarne toujours ce refus de l'homosexualité, intervient au milieu de la scène pour l'exprimer. Antoine, quant à lui, laisse entendre qu'il y a néanmoins un intérêt du groupe pour cette dimension homosexuelle.

Après la scène, il y a beaucoup d'agitation dans la salle. Malgré la répétition, il semble qu'il y ait encore un important travail d'élaboration à faire pour que l'excitation véhiculée par la scène puisse être liée.

La condamnation du scénario homosexuel est toujours présente, mais s'ajoute la question d'un choix personnel de la sexualité qui indique qu'il y a une possibilité d'accepter la composante homosexuelle chez autrui.

Amy réaffirme l'aspect dégoûtant de la scène. Robert reprend alors le thème de l'interdit religieux, mais le lève partiellement. Sur l'incitation des intervenantes extérieures, l'absence de Zelda est parlée, ce qui permet le rappel de la tentative de viol, autre comportement sexuel interdit par la loi.

Antoine reprend le thème de l'homosexualité en l'intégrant dans l'ici et maintenant du groupe. Il parle de l'effet du bisou et fait une demande en mariage à Serge, pour lequel il a un attachement particulier. Celui-ci lui répond en lui rappelant la composante hétérosexuelle de sa sexualité. Cette discussion assure un lien d'une grande importance pour le groupe car se lient ici les deux composantes fantasmatiques présentes dans la scène. En s'appuyant sur la sexualité d'un de ses membres, le groupe, élabore la bisexualité psychique. Il assure un rôle essentiel, formant un lien entre homosexualité et hétérosexualité, mais également entre élaboration groupale et élaboration individuelle de la sexualité. Ce sont deux formations intermédiaires qui vont étayer le groupe dans le reste de la discussion.

Martin exprime à nouveau la raison de sa véhémence, présente tout au long de la séance. La question de l'interdit de l'homosexualité est alors traitée par les intervenantes extérieures, qui font la différence entre les formes de sexualité interdites, telles que la pédophilie, et celles permises, comme l'homosexualité. Cela entraîne une détente perceptible dans le discours de Martin. Il est alors plus nuancé dans son refus. Au niveau du groupe, nous pouvons noter que cette dimension interdite de l'homosexualité était vraisemblablement présente dès le début de la discussion. La remise en cause du cadre peut alors se comprendre comme une manière d'exprimer l'embarras de cette scène qui vise

à faire parler d'un thème vécu comme interdit, mais qui est néanmoins inhérent à leur vie sexuelle, à l'image d'Antoine qui est venu l'incarner pour le groupe.

La discussion se termine sur un retour de la question du lien hétérosexuel entre Zelda et Sébastien, qui ne pourra pas s'élaborer davantage.

Le groupe semble donc avoir fait un travail pour lier le désir homosexuel et le désir hétérosexuel présents dans la scène. Ce faisant il a élaboré un élément de problématique incarné par Julie qui, en plus de sa relation hétérosexuelle avec Benoît, met en scène une relation homosexuelle en proposant aux hommes de jouer à s'embrasser.

II-3-c) Processus d'élaboration groupale comme étayage au niveau individuel

L'atelier d'éducation sexuelle est donc un atelier à médiation qui a un but d'éducation sexuelle. L'institution qui a élaboré ce dispositif vient s'attaquer à la difficulté de mettre en place une éducation sexuelle pour des adolescents et jeunes adultes. Comment ne pas être normatif dans le cadre d'un tel atelier ?

Dans cette perspective, la séparation des rôles au sein du dispositif entre ceux qui créent le matériel, ceux qui assurent l'encadrement et ceux qui mènent la discussion se trouve être particulièrement féconde. Il y a un effet de résonance entres les différents sous-groupes qui permet au cadre d'être adaptable et d'éviter la désignation d'une personne ou d'un sous-groupe comme étant « l'expert » de la sexualité, qui regroupe toutes les connaissances à ce sujet.

L'effet de surprise autour du contenu de la scène proposée par la troupe joue un rôle central. Les intervenantes extérieures et les encadrants ont la surprise de la découvrir au même moment que le sous-groupe des jeunes patients. Et la troupe a la surprise de découvrir, au cours de la discussion, comment a été reçue et comprise la scène qu'ils ont proposée. Ces effets de surprise conjugués insufflent des mouvements au sein du dispositif qui le rendent malléable au niveau psychique. Le sous-groupe des jeunes gens accueille ce qui leur est proposé par la troupe de théâtre. Les discutants cherchent à savoir comment a été appréhendée la scène. Puis les acteurs rejouent la scène, en la modifiant en fonction de ce qui s'en est dit au cours de la discussion. Et la seconde partie de la discussion permet de continuer à travailler sur le matériel fantasmatique mis à disposition du groupe. L'élaboration est menée par les différents sous-groupes à différents niveaux et contribue au travail de liaison et de transformation du matériel psychique.

Nous avons déjà cité le concept de formation intermédiaire de R. Kaës. Ce sont des formations intrapsychiques et intersubjectives qui « forment [un] pont entre deux éléments distincts, elles permettent de passer d'une pensée à une autre, d'un sujet à un autre » (R. Kaës, 1994, p. 224). R. Kaës insiste sur l'originalité de ces créations, qui s'appuient sur des processus psychiques comme la condensation, le déplacement ou la diffraction afin d'articuler des éléments en conflit et de pouvoir réduire les écarts pour les intégrer ensemble. Il distingue deux types de formations intermédiaires : celles qui assurent la liaison et la réduction des écarts au sein d'un même système et celles qui le font au sein de systèmes différents. Dans les deux cas, ce qui est réuni l'est « par un certain nombre d'intérêts (économie), de conflits (dynamique) et de structures (topique) » (R. Kaës, 1994, p. 225).

Au cours des trois séances que nous venons de passer en revue, nous avons souligné de nombreux exemples de formations intermédiaires qui permettent au groupe de mieux appréhender le contenu fantasmatique des scènes proposées.

Si nous reprenons le déroulement général de chacune des séances nous pouvons constater qu'à chaque fois le groupe en entier (et non uniquement le sous-groupe des jeunes patients) travaille l'excitation de la scène, et que de la mise en mots faite lors de la discussion ressort une mise en conflit au sein du groupe.

Ainsi, dans la séance 5, la scène d'agression fait ressortir l'agressivité présente dans le désir masculin de Sébastien. La discussion va porter sur le jugement et la mise en mots de l'acte de Sébastien. Après une mise à distance par l'évocation de la loi et une tentative de refoulement par la mise en avant de l'affect, la représentation-mot du « viol » se dégage. Celle-ci est tempérée par les intervenantes extérieures qui soulignent que c'est une « tentative ». Cette mise en mots et son atténuation immédiate sont une formation intermédiaire qui permet d'installer au niveau de la conscience groupale le thème de la discussion.

Puis, le groupe va essayer de comprendre le ressenti de Zelda mais aussi a minima celui de Sébastien. Cela apparaît au cours de la première partie de la discussion mais également quand la scène est rejouée par les acteurs. Les personnages de Zelda et de Sébastien insistent sur leurs ressentis.

Dans la seconde partie de la discussion, le sous-groupe des patients insiste beaucoup sur le ressenti de Zelda face à l'agression de Sébastien et sur la colère de Julie envers Benoît. Les colères de Julie et de Zelda sont conjuguées dans un refus de ce désir masculin violent incarné dans l'acte de Sébastien. Il y a dans le discours groupal, repris du second jeu de la scène, l'idée qu'il aurait été possible pour

Sébastien de séduire Zelda mais l'agression rend maintenant cela impossible. La cassure du lien, due à l'agression jouée sur scène, se répercute au niveau groupal dans l'impossibilité de réconcilier la représentation du désir de Sébastien avec celle du désir de Zelda.

La scène 6 continue sur le thème du désir masculin, en mettant en avant la recherche d'une satisfaction qui cache une recherche de tendresse de la part de Sébastien. Mais la cassure de l'agression empêche de nouer une relation avec Zelda qui joindrait ces deux composantes.

Très tôt dans la conversation intervient une formation intermédiaire qui permet de relier ce qui vient d'être vu avec le souvenir de la dernière séance. Sans cela, ces deux éléments seraient restés hétérogènes. La réactivation du passé permet d'inscrire la scène actuelle dans une historicité.

Après avoir reposé la question de l'interdit, le groupe peut aborder l'idée que Sébastien ne recherche pas uniquement l'excitation sexuelle mais aussi une relation amoureuse (ce qui se retrouve dans la scène, quand Sébastien se demande si ce n'est pas trop pour lui cette « femme libérée » que Benoît lui propose).

Notons également la colère d'Édith contre Serge, qui semble rejouer au sein du théâtre un scénario similaire à la colère de Julie contre Benoît. Ainsi une formation intermédiaire fait lien entre l'excitation dans la salle et ce qui s'est passé sur scène. L'intervention d'Yves permet de faire un pont similaire, cette fois-ci entre le vécu institutionnel et celui actuel du groupe. Antoine trace un autre parallèle entre l'utilisation de l'ordinateur sur scène et celle au centre. Dans ces trois cas nous avons affaire à des formations intermédiaires qui permettent de relier deux milieux hétérogènes, tels que la scène et la discussion, la discussion et le vécu dans l'institution ou encore l'institution et la scène.

Mais malgré cela, l'interdit et l'excitation semblent encore trop proches. Les intervenantes demandent alors à ce que seul le début de la scène soit repris, centrant ainsi la scène sur les deux hommes en train de chercher les images excitantes.

En rejouant la scène les acteurs insistent sur le ressenti de Sébastien, donnant ainsi plus de poids aux formations intermédiaires trouvées par le sous-groupe des patients lors de la première partie de la discussion. La culpabilité de Sébastien à la suite de l'agression est plus clairement envisagée.

Le lien avec la séance précédente est explicité quand les intervenantes extérieures font la différence entre le viol et la tentative de viol. Cet élément de la dernière séance, qui avait pourtant déjà été discuté a encore besoin d'être clarifié. Il semble que, malgré les mots qui ont été posés lors de la séance précédente, le fantasme est toujours actif. C'est une formation intermédiaire entre les scènes qui permet d'appréhender la cohérence inter-scènes par la construction de liens plus lointains.

L'élaboration du groupe se poursuit par la possibilité d'une identification à Sébastien et à Benoît. Le groupe peut alors relier la représentation de la recherche d'excitation des hommes et celle de la colère des femmes qui peuvent être identifiées comme jalouses. La recherche d'amour, qui se cache derrière la recherche d'image de femmes nues est envisagée, ainsi que la frustration qui y est liée.

Pour la séance 7, l'élaboration du désir homosexuel et de la possibilité de réalisation de celui-ci sont les thèmes d'une laborieuse élaboration groupale.

L'hétérosexualité est rapidement rappelée comme règle même dans l'intervention de Tara, qui est habituellement plutôt factuelle dans ses descriptions. Le groupe, par la voix de Robert, remet en question le cadre en s'interrogeant sur l'intérêt de parler de quelque chose d'aussi privé que la sexualité. Cela peut se lire comme une remise en question attaquant l'idéologie derrière le dispositif. L'excitation, bien repérée, n'arrive pas à être élaborée car le poids de l'interdit de l'homosexualité, marqué par les interventions du début de la séance, reste trop présent.

Le sous-groupe des patients semble avoir du mal à se dégager de la problématique homosexuelle, et Damien ouvre une voie de sortie en parlant de la relation hétérosexuelle présente dans la scène jouée. Le groupe peut alors à nouveau parler de sexualité dans les limites imposées par le surmoi groupal. L'opposition à l'excitation homosexuelle reste présente et s'exprime de manière explosive chez Martin.

Cette difficulté à envisager l'homosexualité est reprise par les acteurs au moment de rejouer la scène. Le personnage de Sébastien réagit plus tôt à la proposition de Julie et Benoît accepte explicitement d'embrasser Sébastien. Ainsi, les spectateurs assistent sur scène à un premier mouvement de refus par Sébastien, auquel s'ajoute un second mouvement où le désir homosexuel incité par Julie est accepté des deux protagonistes.

Dans le second temps de la discussion, le refus du désir homosexuel suscité par la scène est toujours affirmé par une partie du sous-groupe des patients. Mais l'intervention de Robert se fait plus nuancée, montrant un relatif assouplissement surmoïque. Il est alors possible pour certains membres du sous-groupe de reconnaître des désirs homosexuels. Antoine le fait, rapportant un élément de son ressenti personnel par rapport à Serge dans l'ici et maintenant du groupe. Cette formation intermédiaire permet d'enfin donner une place au désir homosexuel, à côté de celui hétérosexuel surmoïquement accepté.

Il est alors possible pour Martin d'exprimer son dégoût, mais la force de celui-ci est diminuée par l'affirmation de la légalité de l'homosexualité par les intervenantes extérieures, qui opèrent alors une levée partielle de l'interdit surmoïque.

Les formations intermédiaires peuvent, au sein de cet atelier, se comprendre comme des créations psychiques groupales qui permettent de faire avancer l'élaboration, et parfois même de la sortir d'une impasse, en créant 5 types de liens :

- Ceux internes à la scène, avec toutes les interventions factuelles. Celles de Tara en sont de bon exemple, même si elles peuvent être parfois plus personnelles qu'elles ne le laissent paraître.
- Ceux internes à la discussion avec la création de nouvelles représentations, qui permettent de lier certaines déjà existantes. Les interventions moralisatrices de Robert permettent de placer la limite de ce qui est acceptable en termes d'excitation sexuelle.
- Ceux entre ce qui s'est passé sur scène et ce qui se passe au sein du groupe pendant la discussion. Comme lorsqu'Antoine fait une demande en mariage à Serge.
- Ceux qui permettent de mettre en lien un élément de vécu institutionnel avec ce qui se passe en séance (sur scène ou lors de la discussion). Par exemple, Antoine qui compare l'utilisation de l'ordinateur sur scène et celle qui en est faite au sein du centre.
- Ceux qui permettent de relier un vécu ou une idée personnelle avec ce qui se passe au cours de la séance. Les interventions d'Aristote et de Damien sont de ce type, ceux-ci rapportent des éléments tirés de leurs problématiques que la scène a fait émerger.

Ces liens construits au niveau groupal, entre des niveaux de fonctionnement hétérogènes, permettent d'assurer un étayage au niveau individuel pour qu'ils soient intégrés. Ils aident le sujet à penser son propre rapport à la sexualité.

À de nombreux moments, les interventions individuelles des patients montrent un appui sur le discours groupal. Cela leur permet d'accéder à des élaborations qui leur auraient été plus difficilement accessibles dans le cadre d'un travail en individuel.

On peut observer cela au cours de la discussion elle-même, dans le contenu même du discours. Les jeunes gens peuvent modifier leur point de vue. Il y en a de nombreux exemples au cours des trois séances passées en revue ici. Nous pouvons rappeler les exemples de la séance 7, le changement

d'opinion de Robert, qui accepte de considérer que l'homosexualité relève d'un choix personnel, ou celui de Martin, qui accepte la différence entre l'homosexualité légale et la pédophilie illégale. Le maintien de son refus de l'homosexualité indique qu'il n'a pas accepté le point de vue d'une partie de la salle et des intervenantes extérieures pour autant. Ce dégoût est propre à Martin et il n'est pas entré dans la vision proposée par les intervenants, ce qui aurait été plus normatif qu'éducatif.

Mais ce que nous constatons porte aussi sur les éléments à disposition pour les interventions. Nous ne sommes plus ici au niveau du discours mais au niveau des représentations-choses sous-jacentes au discours. Au cours de chacune des séances nous pouvons noter que les patients s'appuient sur les interventions qui les ont précédées pour construire leurs propres interventions.

Ainsi les interventions orales de chaque sujet du groupe (quel que soit le sous-groupe auquel il appartient) modifient les représentations-choses mises en jeu. Cet élément va à l'encontre du fonctionnement que nous avons dégagé dans les deux premières parties de ce chapitre. Il semble que le sous-groupe des patients (soutenu par le cadre et les autres sous-groupes) est capable de créer et réorganiser les blocs de représentations-choses et d'affects, bien que cette difficulté soit présente de manière variable chez les sujets qui le forment. Voyons comment l'interaction de groupe permet de dépasser des fonctionnements autistiques individuels.

II-3-d) L'intérêt thérapeutique d'un dispositif d'éducation sexuelle pour patients autistes

La question de la sexualité à l'adolescence est une question épineuse, y compris en dehors du champ de l'autisme. F. Richard propose la théorisation suivante pour l'adolescence : « Cette métamorphose de l'économie libidinale n'est pas autre chose qu'une métabolisation symbolisante où le Moi (le *Ich* freudien, Moi, Moi-sujet ou Je) introjecte (au sens ferenczien) le Ça, le chaudron des pulsions érotiques mais aussi de mort (appropriation subjective dit R. Roussillon, subjectivation disent R. Cahn, B. Penot et S. Wainrib). » (F. Richard, 2011, p. 249).

Dans ce que nous venons de passer en revue des constructions groupales en rapport avec la scène, il ressort que s'appuyer sur le groupe pour assurer le travail d'élaboration permet d'aller plus loin que le même travail en individuel.

En définitive, nous pouvons considérer que l'atelier consiste à mettre au centre de l'attention psychique groupale un scénario fantasmatique excitant par sa dimension sexuelle (la scène), qui devra être élaboré au niveau groupal par la discussion.

Les capacités d'élaboration de l'excitation au niveau groupal viennent soutenir les capacités individuelles en mettant les individus face à des liens et des associations qui viennent s'ajouter à la scène initiale, dont les jeunes patients pourront s'imprégner.

Bien qu'il soit impossible de savoir exactement comment est reçu le matériel groupal au niveau individuel, nous pouvons tout de même noter des manifestations qui soulignent l'implication des sujets dans le groupe : le respect des tours de parole, le silence relatif lors des scènes et de la discussion, l'investissement de la discussion, la participation aux moments-scansions clés, tels que les applaudissements et le générique.

Dans l'analyse menée nous avons pu remarquer des moments où le sous-groupe des patients cherche à comprendre en détail ce qui se passe lors de ces scènes. Cela se base sur la compréhension de ce qui se passe sur scène, mais également sur les suppositions que les patients peuvent avoir des états internes des personnages. Le groupe parvient, en s'appuyant plus spécifiquement sur certains de ses membres, à élaborer une forme de théorie de l'esprit. Cela est également à comprendre à un niveau individuel. Car l'autisme, et plus généralement les Troubles envahissants du développement, sont des symptomatologies variables dans leur expression et dans leur intensité. Ainsi il n'est pas impossible de rencontrer des personnes capables d'inférer, du moins en partie, les états psychologiques d'autrui.

Dans le cadre d'un travail groupal, ceux capables de le faire peuvent mettre à disposition du reste du groupe les élaborations et formations intermédiaires formées. Elles sont reprises à un niveau groupal, permettant à certaines interventions de s'inscrire dans leur sillage. En s'appuyant sur les patients capables de le faire, les autres peuvent élaborer ce type de matériel.

Nous pouvons également noter que la contenance groupale joue un rôle essentiel dans le processus d'élaboration de l'excitation. Les scènes qui sont proposées aux jeunes patients du centre présentent du contenu sexuellement chargé. La scène 5, sur le thème de la tentative de viol, est particulièrement forte. Elle crée de l'excitation dans la salle, mais le cadre théâtral et l'appui sur le groupe permettent que cette excitation ne devienne pas désorganisante pour les jeunes patients. Dans cette perspective, le fait que les encadrants et les discutantes soient soumis à la même scène, et finalement à la même exigence de travail psychique de l'excitation, soutient le sous-groupe des patients. L'exigence de liaison de l'excitation suscitée par la scène fait son chemin pour chaque encadrant et chaque discutante qui l'accomplit avec des capacités de liaison, on peut le supposer, plus souples que celles des patients. En menant ce travail, en grande partie inconscient, les encadrants et les discutantes assurent un travail d'élaboration automatique au niveau de l'inconscient groupal. Ce travail de première mise en forme, assimilable à des processus archaïques de formation des représentations, permet d'éviter que le groupe reste dans un fond d'excitation non-élaborée. Cela intervient à deux

niveaux visibles dans les transcriptions : lors de la discussion avec les discutantes et lors des interventions des encadrants.

Une comparaison s'opère entre la réalité telle que perçue par les patients et celle telle que perçue par les discutantes, dans les moments de discussion, et en particulier quand les discutantes assurent leur fonction de rappel de la réalité. Alors, leur travail psychique inconscient de mise en forme est utilisé par le groupe comme point d'ancrage à la réalité.

Les interventions des encadrants ne sont pas très visibles dans les transcriptions, car ce sont des éléments qui se déroulent dans l'arrière-plan du psychisme groupal. Cependant, le fait d'avoir eu affaire à la même stimulation que les patients fait que les recadrages sont faits en prenant en compte ce que la scène a pu susciter. De ce point de vue l'intervention de Paulette pour laisser Antoine s'exprimer indique la prise en considération du ressenti de celui-ci face à la scène de la tentative de viol.

Ensuite, nous pouvons noter que l'utilisation même des formations intermédiaires représente une avancée pour les patients. Au fur et à mesure des discussions ressortent des modifications des représentations et des fantasmes utilisés par le groupe. Comme nous avons pu le voir en introduction de ce chapitre et du précédent, la modification des représentations au niveau individuel est une entreprise difficile pour les personnes autistes, car elle entraine un risque. Ce qui est pris dans une trace mnésique sensitivo-perceptivo-motrice, comme un affect tonitruant, risque de mettre à mal la contenance et la maintenance psychique (D. Anzieu, 1985, p. 112). Au niveau groupal, il semble que ces menaces se font plus distantes et permettent que le déroulement des processus psychiques se fasse plus souplement. Cela n'empêche pas que l'on puisse retrouver une tendance à la répétition à l'identique, mais il semble que ce mécanisme ne soit pas utilisé de manière aussi systématique dans ce dispositif.

Notons que le fait que les scènes ne sont pas rejouées à l'identique, contrairement à l'utilisation d'une vidéo, aide à ne pas fixer la scène comme un tout figé. Cela permet également que le sous-groupe de la troupe mette en scène des éléments issus de la discussion, réfléchissant le discours des patients. Cela ouvre la possibilité pour les jeunes patients de recevoir à nouveau ce qu'ils ont dit, avec un décalage fécond pour susciter la réflexion.

La malléabilité de la scène jouée par la troupe de théâtre apparaît comme un ressort essentiel dans la dynamique de la médiation. Je propose d'ailleurs de considérer la scène de théâtre comme assez proche d'un médium malléable, dans la perspective d'A. Brun (2010a, 2010b) que nous avons déjà

développée dans le premier chapitre. Contrairement au médium malléable, la scène a déjà une forme. Les patients ne lui impriment la forme qu'ils souhaitent. Mais comme le médium malléable, il peut être déformé par les patients et leur renvoyer leurs interprétations telles qu'elles sont métabolisées par la troupe. Dans ce que la troupe renvoie, le sous-groupe des patients peut appréhender une partie de son propre fonctionnement.

Il me semble très important de souligner que dans ce processus groupal, ce qui est porteur pour le sous-groupe des jeunes patients, c'est l'hétérogénéité du groupe. Déjà parce que le groupe général est formé d'autres sous-groupes (discutantes, troupe, observateurs et encadrants), qui eux-mêmes sont pris dans le dispositif et se retrouvent à devoir traiter l'excitation.

Mais le sous-groupe des patients est hétérogène en lui-même. Les diagnostics d'autisme et de Troubles envahissants du développement renvoient à un certain nombre de symptômes. Bien entendu, les patients ne présentent pas tous les mêmes symptômes. Il y a une variabilité qui indique qu'au-delà du regroupement nosographique, un symptôme émerge et s'installe d'une manière qui est spécifique pour chaque sujet. Les études quantitatives buttent régulièrement sur cette variabilité. Les constructions théoriques de S. Baron-Cohen, U. Frith et L. Mottron indiquent cela. Par exemple, concernant la théorie de l'esprit, les auteurs précisent à la fois que tout le monde est sujet à des variations dans l'appréhension du contenu mental d'autrui, que les difficultés dans ce domaine ne sont pas réservées aux personnes présentant des difficultés autistiques. Ils précisent aussi que les résultats ne sont pas homogènes au sein même d'une population de sujets ayant été diagnostiqués autistes. Cette compétence est quasiment absente pour certains alors que d'autres, peut-être grâce à des mécanismes de compensation, ont réussi à construire une théorie de l'esprit.

Concernant les traits et les symptômes autistiques, il y a donc une variabilité dans l'apparition et dans l'expression. Mais si cela représente une difficulté dans le cadre du diagnostic, il apparaît que c'est une richesse pour la prise en charge, surtout quand celle-ci implique des médiations groupales comme celle que nous étudions. Car, au travers de la participation des différents sujets qui le forment, le groupe fait montre de capacités d'élaboration et de remaniement des constructions psychiques que les sujets auraient plus de mal à construire individuellement.

Cela ouvre sur une question complexe : où intervient l'aspect thérapeutique d'un tel groupe ? Réside-t-il dans la construction au niveau groupal de nouveaux liens entre les représentants psychiques de la

pulsion ? Ces liens peuvent alors être intégrés plus ou moins complètement par les sujets à un niveau individuel, ceux-ci opérant un emprunt au groupe pour l'intégrer dans leur construction propre.

Ou bien réside-t-il dans le déroulement psychique groupal, qui permet à ces constructions d'émerger ? Ces processus groupaux pouvant influencer le sujet pour qu'il reproduise ceux-ci à un niveau individuel.

Il me semble que les deux mécanismes sont en jeu et qu'ils interviennent tous deux dans la dimension thérapeutique d'un tel atelier. Celui-ci, avec une visée éducative, aboutit à la mobilisation de ressources individuelles qui aboutissent à des constructions groupales complexes. Ces dernières sont à la fois disponibles pour le groupe et pour les sujets qui le forme.

Ce double effet peut également se retrouver dans le cours d'une cure analytique classique. Les analysants sont susceptibles d'emprunter du contenu dans les interprétations proposées par le psychanalyste. Mais les analysants s'appuient également sur la pensée de l'analyste pour construire leur propre analyse de leur fonctionnement psychique.

Par ce biais, l'atelier réussit à dépasser le risque d'une normativité trop forte qui s'imposerait aux adolescents et jeunes adultes du centre. Cette problématique reste malgré tout en question car l'avis des intervenantes extérieures, des encadrants ainsi que la manière dont sont construites les scènes, influencent forcément le point de vue. Néanmoins les refus sont respectés (à l'image de celui de Martin concernant le désir homosexuel).

Mais la normativité est présente dans toute approche de la sexualité. Le risque dans ce genre de dispositif est la désignation d'une personne ou d'une entité comme étant « l'expert de la sexualité », celui qui a les réponses. Par la diffraction des fonctions entre les sous-groupes, ce dispositif tend à éviter ce travers. Par son déroulement, il permet au sous-groupe des jeunes patients de se rendre compte que le questionnement sur la sexualité travaille également les autres sous-groupes, et en particulier celui des encadrants, qu'ils côtoient au quotidien et qui représentent un sous-groupe avec qui se développent sur le long cours des identifications en rapport avec la place d'adulte. L'analyse de l'atelier-balade nous en a fourni des exemples.

Cependant, l'un des risques de ce genre d'atelier est de focaliser toutes les questions de sexualité uniquement sur cet atelier. L'existence de groupes de parole concernant la sexualité, distincts de cet atelier, permet d'éviter cela. La possibilité de parler de sexualité au sein de l'institution, en dehors de tout atelier qui a ce rôle, est une autre tentative pour éviter cette focalisation. De plus l'institution a communiqué avec les familles autour de la mise en place de cet atelier. Il est alors possible d'aborder aussi ces questions en famille, et également avec les frères et sœurs.

En outre, traiter ce thème en groupe indique aux jeunes patients qu'ils peuvent échanger sur ce sujet, y compris entre eux. Nous touchons alors à une répercussion thérapeutique qui est certainement la plus difficile à prendre en compte. Par ce dispositif et tout ce qu'il met en place d'artificiel afin d'aider des jeunes patients à penser leur sexualité, l'institution met en place un lien de groupe pour construire ces représentations. Il indique aux jeunes patients que ce qui est traité dans ce groupe peut être parlé avec d'autres, incitant à chercher des pairs (pas forcément handicapés d'ailleurs) avec qui reproduire ce qui se déroule dans cet atelier.

L'institution vise à imiter, avec une part inévitable d'artificiel dans le processus, ce que les adolescents et jeunes adultes n'ayant pas les mêmes difficultés tendent à spontanément trouver dans leur environnement : l'appui sur des groupes de pairs pour élaborer la sexualité.

En faisant cela, le centre aide l'adolescent et le jeune adulte dans l'intégration de sa sexualité. Les répercussions de l'attention portée sur ce thème touchent au fait qu'avoir une sexualité assumée comme propre est un facteur qui met à distance l'enfance. Dans ses travaux sur l'adolescence, F. Richard explique ceci : « Le travail analytique avec l'adolescent construit l'infantile comme atemporalité psychique où l'enfance est perdue […] » (F. Richard, 2011, p. 265). Travailler la question de la sexualité est un étayage dans cette construction de l'infantile qui permet, répercussion non négligeable pour les jeunes du centre, de se voir grandir.

Mais nous pouvons également souligner que la mise en place d'un tel dispositif est une manière pour l'institution de construire un cadre symboligène pour accueillir des contenus psychiques venant des patients. Ceux-ci, plus ou moins élaborés par les adolescents et jeunes adultes, se retrouvent évacuer sur l'institution (J.-P. Pinel, 2010). Ce dispositif vise à fournir un cadre qui accueille ces contenus psychiques et soutient les patients dans leur élaboration. Ainsi, l'équipe évite que la problématique de la sexualité se trouve prise dans des mécanismes de déliaison (J.-P. Pinel, S. Morel, 2001b) rendant difficile, tant pour les patients que pour l'équipe, de l'élaborer.

II-4) Conclusion concernant les capacités d'élaboration dans l'autisme

Les sujets autistes élaborent leurs pulsions, leurs émotions, leurs fantasmes certainement tout autant que n'importe quel sujet. De mon point de vue ce ne sont pas les capacités d'élaboration qui sont en panne ou manquantes. Elles sont plutôt prises dans des fonctionnements psychiques que l'on retrouve préférentiellement dans l'autisme. Ces mécanismes ont tendance à entraîner des achoppements dans les processus de subjectivation.

Dans la première partie de ce chapitre nous avons pu identifier trois de ces fonctionnements autistiques :

- Le manque de plasticité psychique.
- Le passage par la perception pour traiter l'émotion (associé à la question de la stabilité structurelle de l'émotion).
- La tendance à l'identification sensorielle dans la relation.

Le manque de plasticité psychique est en lien avec cette tendance à construire des blocs représentationnels rigidement organisés.

Ces blocs de représentations-choses gardent les traces mnésiques sensitivo-perveptivo-motrices à un niveau profondément inconscient et enchâssent l'affect pour limiter le risque de mobilisation de la trace mnésique. Mais dans ce chapitre, nous avons pu développer d'autres aspects de ce fonctionnement autistique. Ce manque de plasticité est à l'origine des capacités mémorielles étonnantes souvent constatées chez les personnes autistes.

Comme les récits de T. Grandin et de D. Tammet nous ont permis de mieux l'appréhender, ce fonctionnement autistique entraîne une mise en mémoire des expériences perceptives sous une forme première peu susceptible d'être réorganisée. Le concept de pensée en images de T. Grandin est très parlant à cet égard, car elle voit l'enchaînement des images dans sa tête. Elle pointe que, dans ce fonctionnement mémoriel, le langage intervient peu ou pas. Pourtant, pour en faire état, elle passe par l'écriture et la mise en mots de ces images mentales. Ce « transfert intrapsychique » (R. Roussillon, 2005, p. 374) de ces images mentales sur l'appareil de langage crée de nouvelles liaisons avec les représentations-mots, qui s'inscrivent dans une chaîne signifiante et modifient forcément les images mentales dont elle parle. C'est un paradoxe indépassable : à partir du moment où l'on transmet sa pensée via l'appareil de langage, la pensée en images n'est plus uniquement pensée en images.

Cela étant noté, nous pouvons envisager qu'en dehors d'un travail psychique faisant intervenir le langage, les images mentales (qui ne sont pas que visuelles) de la pensée en images sont un mode mémoriel qui permet de colliger un grand nombre de détails perceptifs. Le manque de plasticité limitant les réorganisations internes au psychisme, les mécanismes de négativation tels que le refoulement ou la négation ne peuvent se dérouler aussi librement que dans d'autres fonctionnements psychiques. Cela a plusieurs conséquences, mais notons surtout celles au niveau cognitif : le refoulement est un mécanisme psychique qui intervient dans le mécanisme cognitif de l'abstraction. R. Perron ne manque de nous rappeler que le cognitif est aussi psychique (R. Perron, 2004). Pour

abstraire il faut « oublier » momentanément certains détails pour relier entre eux ceux restant. Nous retrouvons alors les résultats des travaux cognitivistes sur la faible cohérence centrale dans l'autisme.

L. Mottron (2004) souligne que ce mode de raisonnement peut être modifié par la tâche demandée. L'atelier d'éducation à la sexualité tend à nous indiquer que le cadre joue en effet sur cette capacité intellectuelle. Le dispositif mis en place pour cet atelier rend possible pour les jeunes patients du centre d'élaborer le contenu relationnel en interrogeant du côté du sexuel. Ces élaborations sont plus poussées que si le même travail avait été mené en individuel et s'appuient sur l'hétérogénéité de fonctionnement que présentent les patients.

Le passage par la perception des émotions est un autre fonctionnement autistique, qui renvoie à l'aspect fuyant des émotions dont parlent W. Lawson et D. Tammet. Le manque de concrétude de celles-ci ou l'impossibilité de cerner leur fonction renvoie chez ces sujets à ce qu'on pourrait appeler un défaut de stabilité structurelle de l'émotion. (G. Haag, 2006). Les travaux cognitivistes soulignent également cette difficulté pour les personnes autistes de traiter l'émotion comme pouvant provenir de l'intérieur. D. Tammet montre particulièrement bien le passage par l'extérieur, par le perceptif, qui lui permet de réintégrer et d'analyser son ressenti émotionnel.

C'est alors la fonction d'auto-information de l'affect qui est entravée. En dehors de ce fonctionnement autistique, le sujet peut faire un travail de mise en représentation de l'affect, qui lui permet de se rendre compte qu'il est traversé par celui-ci.

Ce fonctionnement autistique interroge du côté de l'introjection des processus transitionnels dans le cadre de l'autisme. R. Roussillon conçoit l'aire transitionnelle comme une manière pour l'expérience de transformer « l'hallucination en une forme perceptive qui la représente en l'intriquant, elle transforme l'hallucination en illusion. Elle ouvre la possibilité d'un travail de symbolisation dans le jeu et donc d'une autre série de transformations rendues alors possibles par le processus du jeu lui-même. Grâce à l'externalisation, au transfert de l'hallucination dans l'objet matériel, tout se passe comme si les traces mnésiques de l'expérience antérieure pouvaient être reprises et retravaillées à partir de leur représentant et du processus de délégation ainsi rendu possible ». (R. Roussillon, 2001, p. 162-163).

Le passage par le perceptif semble opérer cette externalisation de l'hallucination mais sans recours au jeu pour modifier l'objet matériel. La projection sur le monde extérieur est alors une manière de stabiliser l'affect en le liant à un extérieur qui le déclenche, mais avec une perspective de remaniement plus limitée.

La tendance à l'identification sensorielle est un fonctionnement autistique qui a des implications au niveau relationnel. L'idée d'empathie sensorielle proposée par T. Grandin permet de formaliser le niveau où intervient la relation à l'autre. Les liens d'identification impliquent le partage d'un trait avec l'objet auquel on est identifié. Dans le cadre de ce fonctionnement autistique, l'échange est centré sur le sensoriel.

Nous le retrouvons dans les relations fusionnelles décrites par les auteurs d'autobiographies. Et, comme nous avons pu le constater, on le retrouve sous des formes diverses chez D. Tammet, W. Lawson et T. Grandin. Le terme relation fusionnelle est d'ailleurs à expliciter car nous n'avons pas affaire à un sujet et un objet qui se mélangent en un seul objet, mais plutôt à un objet qui ressent la même chose que le sujet. Les deux restent distincts au niveau topique, mais en leur sein les mécanismes qui s'y déroulent sont supposés semblables par le sujet. On aboutit donc à une forme de relation spéculaire où l'objet et le sujet peuvent, plus ou moins transitoirement, être appréhendés comme identique.

Ce développement n'est pas sans lien avec les difficultés pour les sujets autistes à développer une théorie de l'esprit concernant autrui. Comme le précise finement S. Baron-Cohen, la théorie de l'esprit est fluctuante d'un sujet à l'autre. Ce faisant, il souligne que le mode relationnel que nous venons de décrire n'est pas le seul que peut déployer la personne autiste.

L'atelier d'éducation à la sexualité, de par son cadre et le recours aux compétences hétérogènes dans le groupe des patients rend possible pour eux de supposer des états mentaux aux personnages des scènes proposées.

Ce chapitre incite également à modifier le point de vue concernant ce que la littérature internationale sur l'autisme appelle les intérêts restreints. Cette notion renvoie aux centres d'intérêts excessifs dans leur intensité souvent constatés et fait directement partie du diagnostic de Troubles envahissants du développement. Ces intérêts restreints sont souvent peu considérés au-delà du diagnostic. Ils sont, au mieux, acceptés comme une particularité du sujet, au pire, considérés comme un comportement à décourager ou à effacer.

Pourtant, ce que nous avons développé dans ce chapitre, en nous appuyant sur les exemples fournis par T. Grandin et D. Tammet, mais aussi sur ce qu'Harold nous donne à voir avec son utilisation de la Formule 1, nous incite à les considérer autrement. Ces intérêts restreints dans lesquels les personnes autistes peuvent investir de longs moments et beaucoup de leurs capacités intellectuelles, peuvent

aussi être appréhendés comme tentative d'élaboration subjective prise dans un thème particulier. Il y a alors un travail de remise en sens qui peut être envisagé à partir de ces intérêts restreints, qui rend concevable de les transformer en passion davantage partageable.

Comme nous l'avons évoqué concernant T. Grandin, le fait d'exposer sa théorie de la pensée en images entraîne un passage par l'appareil de langage qui modifie l'expérience non-verbale qu'elle rapporte de ce type de pensée. Cette réflexion va être poussée plus loin dans le chapitre suivant. Nous allons essayer d'appréhender le travail psychique déployé par les auteurs étudiés ici pour écrire leur autobiographie. Puis nous allons nous intéresser au *Papotin*, un atelier journal atypique qui cherche à offrir ce mode d'expression à des patients autistes.

Université Paris 13 — Sorbonne Paris Cité
École doctorale Érasme
Unité Transversale de Recherche Psychogénèse et Psychopathologie
UTRPP — EA 4403

N° attribué par la bibliothèque

Thèse pour obtenir le titre de docteur en psychologie de l'université Paris 13
Présentée par Michael CHOCRON

Fonctionnements autistiques et dimension thérapeutique des médiations

TOME 2

Directeur de thèse :
Jean-François CHIANTARETTO

Date de soutenance : 06 novembre 2012

Membres du jury :

Jean-Pierre PINEL, Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité (président)
Anne BRUN, Université Lyon 2 (rapporteur)
François RICHARD, Université Paris 7 (rapporteur)
Éliane ALLOUCH, Professeur émérite, Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité
Jean-François CHIANTARETTO, Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité (directeur)

Version en deux volumes
Tome 2/2

Table des matières

Tome 1 :

Introduction 15

Deux axes pour une recherche 16

L'autisme : maladie, pathologie, handicap, difficulté, différence ? 19

Méthodologie développée 24

Les textes autobiographiques 24

Les cas cliniques 25

L'observation de dispositifs à médiation 26

Derniers mots avant de commencer 27

Chapitre I : La question de la sensorialité 29

I-1) Le sensoriel dans les autobiographies de personnes autistes 30

I-1-a) Les stéréotypies 30

La matérialité du mot dans l'autobiographie 30

La pulsion et la perception 32

Les représentants psychiques freudiens 34

Les apports de la perspective sensori-motrice d'André Bullinger 35

I-1-b) Les particularités du sensoriel dans l'autisme 37

Hypersensibilité sensorielle et sensory-overload 38

Le sensoriel et l'affectif 41

La psychisation du sensoriel 44

I-1-c) Répétition, rythmicité et contenance 55

I-2) Arthur ou la fragilité de la construction perceptive 66

I-2-a) Le bilan psychologique d'Arthur 66

I-2-b) « On peut se regarder ? » 68

I-2-c) Les thèmes développés par Arthur 77

L'oralité et le regard 77

Les sensations tourbillonnaires du toboggan 78

L’ambivalence face à Mme D. 79
Le devenir de l’écholalie 79
I-2-d) Les aspects théoriques dégagés de ce cas clinique 79
I-3) Une médiation psychique du sensoriel par la balade 84
I-3-a) L'atelier balade : un atelier groupal 84
Un groupe de patients hétérogène 86
I-3-b) Déroulement de l'observation 87
I-3-c) Description du dispositif et analyse du cadre aménagé 89
Le groupe comme un tout 89
L'importance de l'unité temporelle de l'atelier 91
La place de l'activité physique de la balade dans la dynamique de groupe 92
I-3-d) Places occupées et fonctions échangées au sein du groupe balade 98
La place de leader de l'atelier 98
L'opposition jeune/adulte 102
La place d'observateur 105
I-3-e) Théorisation du cadre 109
I-3-f) La problématique groupale à l'œuvre 113
Séance 1 : Des difficultés à rester un groupe 113
Séance 2 : L’élaboration des frustrations 119
Séance 3 : Le départ et la perte 123
Séance 4 : Autour de la place d'adulte 128
Synthèse 132
I-3-g) L’enchaînement des fonctions phoriques au sein du groupe balade 135
L’excitation et la présentification 136
Sensoriel individuel et subjectivation groupale 141
L’étayage groupal pour le travail d'élaboration 144
Synthèse : du traitement groupal de l’excitation psychique 145

I-3-h) L'intérêt thérapeutique du groupe balade 145

I-4) Le sensoriel et le psychisme 148

Chapitre II : La sensorialité et l'élaboration de la pulsion 152

II-1) L'élaboration des contenus psychiques dans l'autisme 154

II-1-a) L'élaboration de l'affect et de la représentation 154

II-1-b) La force de l'affect 160

II-1-c) L'élaboration cognitive 161

T. Grandin et l'analyse du comportement animal 162

Les capacités mémorielles dans le cadre de l'autisme 168

Le devenir psychique du détail dans les fonctionnements autistiques 172

II-1-d) L'élaboration des relations du point de vue du sujet autiste 181

Les relations spéculaires et la fragilité du Moi 189

II-2) Harold : sensoriel, fantasme et Formule 1 195

II-2-a) Récapitulatif des séances 195

II-2-b) Les thèmes développés par Harold 203

La différence entre remplacer et faire disparaître 204

Harold et le couple parental 205

II-2-c) La Formule 1 : élément cognitif comme pont entre le sensoriel et le fantasme 206

II-3) Une médiation théâtrale pour l'éducation sexuelle 211

II-3-a) Analyse du cadre 212

Description du dispositif 212

L'appareil psychique groupal qui se déploie dans le cadre 214

La phase préparatoire 215

La séance 215

La scène 215

La discussion 216

La phase d'après-coup hors de la présence des patients 220

Les implications du cadre 220

Le cadre comme étayage pour l'élaboration 222
II-3-b) Analyse du matériel clinique tiré de l'observation des séances 223
Séance 5 224
Scène jouée 224
Résumé du cheminement élaboratif 226
Séance 6 228
Scène jouée 228
Résumé du cheminement élaboratif 230
Séance 7 232
Scène jouée 232
Résumé du cheminement élaboratif 236
II-3-c) Processus d'élaboration groupale comme étayage au niveau individuel 239
II-3-d) L'intérêt thérapeutique d'un dispositif d'éducation sexuelle pour patients autistes 244
II-4) Conclusion concernant les capacités d'élaboration dans l'autisme 249

Tome 2 :

Chapitre III : Le témoignage dans l'autisme 261
III-1) Le témoignage dans les autobiographies de personnes autistes 262
III-1-a) L'acte d'écriture autobiographique comme point d'ouverture 262
III-1-b) L'intégration de l'autre dans les souvenirs 266
III-1-c) Création de liens, création de sens 269
III-1-d) L'écriture autobiographique et la délimitation de soi 275
III-2) Le Papotin : un atelier atypique 283
III-2-a) Témoignage de la différence 285
III-2-b) Place de l'observation 293
III-2-c) Description du dispositif 294
III-2-d) L'atelier-*Papotin* : un cadre pour écrire par la parole 296
Les séances de discussion : lieu de l'interlocution interne au groupe 296

Analyse des processus psychiques groupaux déployés lors des discussions 306
Fonction agissant sur le contenu, fonction agissant sur le contenant psychique 307
La place du rédacteur en chef 309
La fonction d'adresse au-delà du rédacteur en chef 311
Les interviews : lieu de rencontre d'interlocuteurs externes au groupe 314
Interview de la chanteuse Camille 314
Interview de Roselyne Bachelot 330
Les processus psychiques déployés lors des interviews 346
III-2-e) L'intérêt thérapeutiques de l'atelier-*Papotin* 347
III-3) Conclusion : sujet, témoignage et autisme 350
Discussion 353
Le choix de la théorie psychanalytique 354
Une observation menée de l'intérieur 355
Une évaluation qualitative à compléter 355
Les difficultés sensorielles au centre de la théorisation 357
Le médium malléable et l'appareil psychique groupal malléable 358
La variabilité dans l'autisme 359
Conclusion 360
Bibliographie 369
Annexes 382
I) Annexes du premier chapitre 383
I-1) Séance 1, décembre 2009 383
I-2) Séance 2, janvier 2010 391
I-3) Séance 3, mars 2010 399
I-4) Séance 4, mai 2010 408
II) Annexes du deuxième chapitre 418
II-1) Détail de l'analyse de la scène 5 418
Scène jouée 418
Premier temps de discussion 421
Scène rejouée 426

Second temps de discussion 427
II-2) Détail de l'analyse de la scène 6 431
Scène jouée 431
Premier temps de discussion 433
Scène rejouée 439
Second temps de discussion 441
II-3) Détail de l'analyse de la scène 7 446
Scène 446
Premier temps de discussion 450
Scène rejouée 456
Second temps de discussion 459

Chapitre III : Le témoignage dans l'autisme

Pour le dernier chapitre de cette thèse, je propose de changer légèrement le point de vue adopté jusqu'à présent afin d'aborder en quoi le témoignage autobiographique apporte un étayage particulièrement intéressant au sujet autiste.

Ce chapitre met à mal l'image de la personne autiste comme repliée sur elle-même et ne cherchant pas la relation. Comme nous le verrons, les autobiographies utilisées dans ce travail ont été écrites dans l'idée d'être publiées. Elles ont été adressées à des lecteurs. Il en est de même pour l'atelier-journal qui sera étudié dans ce chapitre. Les rédacteurs de celui-ci veulent être lus et reconnaissent l'importance du rapport à l'autre.

Dans cette perspective, je vais traiter de l'acte d'écriture d'une autobiographie chez les auteurs autistes étudiés jusqu'ici. Puis, je vais proposer une analyse de l'atelier *Papotin*. Celui-ci présente un cadre particulier, qui soutient les patients y participant dans un travail de témoignage.

III-1) Le témoignage dans les autobiographies de personnes autistes

III-1-a) L'acte d'écriture autobiographique comme point d'ouverture

Les auteurs étudiés dans cette recherche produisent tous des textes autobiographiques, et cela va plus loin que les livres qui ont été pris en référence dans ce travail de recherche. Ainsi T. Grandin, après avoir écrit *Emergence: Labeled autistic* (traduit en français : *Ma vie d'autiste*) a publié divers textes et articles, qui sont regroupés notamment dans *Thinking in Pictures*, que nous avons utilisé comme référence. Mais il est intéressant de noter qu'elle n'est pas la seule pour qui la publication d'un premier récit autobiographique ouvre sur la possibilité d'écrire d'autres textes.

D. Tammet a écrit un nouveau livre, *Embracing the Wide Sky*, depuis la sortie de *Born on a Blue Day*, et il est également invité par des associations à parler des Troubles envahissants du développement devant un public. W. Lawson continue son travail introspectif et propose de nombreuses réflexions sur l'autisme et le syndrome d'Asperger. Elle aborde notamment le sujet de la sexualité de personnes autistes dans un livre intitulé *Sex, Sexuality and Autism Spectrum*.

Il semble que le travail d'autobiographie et sa publication ouvrent sur la possibilité de trouver un positionnement de témoin par rapport à son vécu. De cette constatation découle la question de ce que permet ce travail d'autobiographie pour la personne qui l'écrit. Dans le cadre de ce travail de recherche cette question se pose pour des auteurs présentant des troubles autistiques, mais ce questionnement ne leur est pas spécifique. Il est présent dans tout travail autobiographique. Nous cherchons davantage

à cerner ce qui, dans le dispositif même de l'autobiographie, forme un soutien particulier pour des personnes souffrant de troubles autistiques ou apparentés.

Considérant cela, D. Williams est particulièrement intéressante. Son premier livre autobiographique, s'appelle *Nobody Nowhere* (*Si on me touche je n'existe plus* en français), ce qui peut littéralement se traduire par « Personne nulle part » ou encore « Pas de corps où que ce soit ». Quelques années plus tard, D. Williams écrira un deuxième livre qui s'intitulera *Somebody Somewhere*. Le passage de « personne nulle part » à « quelqu'un quelque part » interroge sur le chemin que son premier livre a permis de parcourir.

Nobody Nowhere présente une structure assez déroutante car, dans sa version originale, il n'est pas découpé en chapitres, contrairement aux autres livres étudiés ici. Sa version française a été divisée en chapitres et parfois remaniée, quelques paragraphes ayant été déplacés, vraisemblablement dans un effort pour rendre le texte plus cohérent. Cela soulève d'ailleurs la question des remaniements opérés sur le texte est changé lors de la publication par des modifications aussi triviales que de le diviser en chapitres afin qu'il soit plus facilement lisible.

Nobody Nowhere est une succession de moments de la vie de D. Williams dont l'organisation repose sur la chronologie des événements. La structure du récit renseigne sur la manière dont étaient vécus ces moments de vie. Les premiers temps, ce sont de courts passages, rarement de plus d'une page. En début de récit, il y a une note de l'auteur qui se conclut ainsi : « Si ce récit vous donne une impression de décalage et d'étrangeté, ne craignez pas de faire fausse route. C'est la réalité… Bienvenue dans le monde qui est le mien[46]. » (D. Williams, 1999, p. 6). Ce qui peut s'entendre à ce moment-là comme une explication sur le fait que les troubles autistiques ont des retentissements sur la relation, se modifie au cours de la lecture. Les moments de vie décrits semblent peu connectés entre eux. Il arrive souvent que l'on ne voie pas le lien entre les différents moments qui s'enchaînent. Ce n'est que lorsqu'on pousse la lecture plus loin qu'un tableau plus large commence à se dessiner. Les fragments deviennent plus longs, les liens plus clairs et plus accessibles. Il y a toujours des moments d'incompréhension mais, plus on avance, mieux on parvient à appréhender ce que raconte l'auteur.

Il semble qu'au travers de cette écriture D. Williams arrive à nous faire ressentir une « distance interne » qui existe entre les expériences, les rendant difficiles à relier entre elles. La structure du récit nous renseigne sur la construction psychique de l'auteur, mais également sur les difficultés de construction qu'il a rencontrées dans son histoire. Il y a, tout au long du récit, un tissage de plus en plus épais entre des moments sensoriels, comme nous les avons décrits dans le premier chapitre de

[46] If you sense distance, you're not mistaken; it's real. Welcome to my world.
(D. Williams, 1992, p. XVIIII)

ce travail, et des moments relationnels déroutants pour D. Williams. Ceux-ci sont certainement renforcés par l'état de grande tension et de violence qui se dégage de l'ambiance familiale telle que rapportée par D. Williams. Centré sur le relationnel ou centré sur le sensoriel, ce qui est mémorisé ne semble pas s'être organisé au moment du vécu. Trop fort et peut-être trop effractant, le travail psychique qui permet leur élaboration dans un processus de subjectivation ne peut se faire.

W. Lawson, dans l'introduction de son livre explicite son souci de témoigner de son état :

> *Plusieurs personnes me demandent ce qu'est l'autisme et le syndrome d'Asperger ainsi que ce à quoi ils peuvent s'attendre lorsqu'ils rencontrent un individu qui est autiste. Ceci est mon histoire. C'est une tentative pour expliquer mon expérience de la vie avec le syndrome d'Asperger.*
> *Ce livre a été long à écrire – j'ai commencé à l'écrire il y a maintenant plus de 20 ans. Cependant, je crois qu'il ne pouvait être écrit auparavant car nous n'étions pas prêts à recevoir son message.*
> *Plusieurs d'entre vous comprendront ce qu'est l'autisme. Pour les autres ce sujet sera nouveau. Il peut être surprenant d'apprendre qu'il ne manque pas les compétences langagières et la capacité à s'exprimer à toutes les personnes autistes !*[47]
>
> *(W. Lawson, 1998, introduction)*

Trois éléments ressortent de ce passage :

- Elle souligne sa volonté de répondre aux questions concernant l'autisme en expliquant son point de vue.
- Elle précise le temps qu'il lui a fallu pour élaborer ce livre.
- Elle souligne l'importance de sentir que son message pouvait être entendu.

Ce faisant elle pose la question de l'adresse de ce témoignage tout en soulignant que cet écrit est l'affirmation que l'autisme n'entrave pas la volonté de s'exprimer.

Cette autobiographie aspire à témoigner du vécu mais également de la capacité à témoigner. Autrement dit, écrire pour témoigner que l'on peut témoigner. C'est le point de rencontre entre une volonté personnelle de s'exprimer et le besoin, pour que cela puisse se faire, de lutter contre les représentations sociales qui sont véhiculées par rapport à l'autisme.

Plus loin, W. Lawson parle de l'importance que revêt la forme écrite pour elle.

---

[47] Many people ask me what autism and Asperger's Syndrome are, and what they can expect to encounter from individuals who are autistic. This is my story. It is an attempt to explain my experience of life with Asperger's Syndrome.
This book has taken a very long time to write – I began to write it over 20 years ago. However, I believe that it could not have been written before now because we were not ready to receive its message.
Many of you will understand what autism is. For others this topic will be new. It may be surprising to learn that not all autistic people lack language skills and the ability to express themselves!

Certains jours, quand je travaille sur un devoir pour l'université, je me sens heureuse et très excitée. Je pourrais écrire des dissertations toute la journée – elles ne reviennent pas m'attaquer. Le mot écrit a une forme en lui-même. Je sens le stylo entre mes doigts comme solide et tangible. Il bouge avec moi et permet aux symboles de ma souffrance et de mon extase de se révéler. Les mots expriment ma détresse au travers du stylo sur le papier et reviennent à mon esprit. Je peux les voir sur le papier ; ils me parlent et m'aident à donner du sens à ma vie.[48]

(W. Lawson, 1998, p. 97)

Outre le fait que l'écrit est plus aisé qu'une discussion, W. Lawson souligne la forme que prennent d'eux-mêmes les mots écrits. Une base sensorielle est présente grâce à ce stylo « solide et tangible », qui ressemble à une incarnation de l'axe vertical (G. Haag, 1991).

Mais W. Lawson développe un autre point : comment le passage par l'écrit lui permet, au travers de la construction d'une trace, de reprendre pour elle le contenu de ce qui est écrit. La feuille servant à l'écriture est un espace de projection contenant qui permet d'inscrire les symboles d'un vécu intérieur. Ceux-ci peuvent alors être récupérés par le psychisme en s'appuyant sur la vue. Le mouvement d'introspection porte aussi bien sur le contenu du discours que sur la situation d'écriture comme contenant. Les « voir sur le papier » confirme leur existence, les inscrit dans une forme concrète, une stabilité structurelle (G. Haag, 2006, p. 610), ce qui accompagne la construction d'un sens subjectif.

Mais comment approcher métapsychologiquement le passage par l'écrit pour le sujet présentant un autisme ou un trouble apparenté ? Comme nous avons pu l'observer dans le premier chapitre de cette thèse, la difficulté de construction du perceptif par un nouage sensoriel est un élément prépondérant chez le sujet autiste. Le passage par les mots sur la feuille représente un moment calme où, par l'écriture, W. Lawson assure des liens entre la perception visuelle d'elle en train d'écrire, la sensation corporelle d'elle assise tenant un stylo et d'autres sensations, comme le bruit du stylo sur la feuille. Mais les liens possibles ne se font pas qu'au niveau sensoriel.

Chez D. Williams, ce sentiment de continuité passe par la reconstruction progressive du sens en passant par de nombreux épisodes de sa vie, qui vont se relier petit à petit. Ce travail lui permet de réinvestir le langage comme « instrument et lieu de la perception de la pensée » (J-F. Chiantaretto, 2011, p. 82).

[48] There are other days when I'm working on an assignment for university and feel happy and very excited. I could write essays all day – they do not bite back at me. The written word has a form all its own. The pen between my fingers feels solid and tangible. It moves with me and allows the symbols of my pain or ecstasy to reveal themselves. Words express my distress through the pen and onto the paper and back to my mind. I can see them on the paper; they talk to me and help me to make sense of my life.

Chez W. Lawson, nous pouvons sentir à quel point l'écriture représente un moment privilégié pour se penser. Elle décharge sur la feuille des ressentis qu'elle porte en elle. La feuille sert alors de lieu de projection qui permet une réappropriation subjective après le passage par un espace transitionnel. Ce dernier est particulièrement important dans le cadre d'un travail autobiographique. W. Lawson écrit dans son introduction : « Cependant, je crois qu'il ne pouvait être écrit auparavant car *nous* n'étions pas prêts à recevoir son message. »

C'est surtout l'utilisation du « nous » (en italique dans le texte) que je voudrais souligner. Cela signe un point de jonction entre W. Lawson et ses lecteurs potentiels. Ceux-ci ne sont pas encore connus au moment de l'écriture de ces lignes, mais elle les suppose déjà. Nous retrouvons le même mouvement psychique que celui qui a permis à D. Williams de passer du « Nobody Nowhere » au « Somebody Somewhere » (« Quelqu'un quelque part »). Ce deuxième titre marque la construction d'une figure interne à laquelle s'adresser et qui peut se mettre en place grâce à un espace transitionnel accessible à l'auteur au travers de son écriture.

Nous pourrions également approcher cela par la sensorialité, si l'on suppose que ces auteurs écrivent au calme. La relative isolation sensorielle dans laquelle ils s'installent pour écrire permet de créer un cadre où la pensée peut se développer en dehors de cahots perceptifs et rend possible d'envisager un travail d'après-coup dans l'écriture.

Dans cette perspective, il semble que le travail d'écriture entrepris par chacun de ces auteurs soutient le travail de subjectivation, complexe à accomplir du fait de la difficulté à tisser des liens et à modifier ceux qui préexistent. L'hypothèse suivante peut être formulée : la mise en défaut de la plasticité psychique par l'effort nécessaire pour organiser le sensoriel surdéveloppé et insuffisamment régulé au niveau archaïque peut être compensée par le travail d'écriture. Voyons comment cela se développe dans le cadre des autobiographies ici étudiées.

III-1-b) L'intégration de l'autre dans les souvenirs

Le moment de l'écriture de l'autobiographie représente une seconde chance du point de vue du traitement de l'expérience. Un après-coup est alors possible. Il modifie l'agencement d'un souvenir et son appréhension.

Par exemple, D. Tammet est parti pendant des vacances chez un de ses amis, mais le voyage s'est finalement trouvé être particulièrement éprouvant.

> *Tout semblait devoir se dérouler pour le mieux à notre arrivée. Le temps était chaud et clair, la famille d'Eddie était gentille et attentionnée avec moi. Mais après seulement une journée loin de la maison,*

je ressentis un sentiment de nostalgie grandissant et je voulus parler à ma mère. Il y avait une cabine téléphonique tout près et j'utilisai la monnaie que j'avais dans mes poches pour l'appeler. Elle voulait savoir ce qui n'allait pas, mais je pus seulement répondre que je ne me sentais pas bien et que je voulais rentrer à la maison. Après quelques minutes, je n'avais presque plus de monnaie et je lui demandai de rappeler. Je raccrochai et attendis. Je n'avais pas réalisé qu'elle ne pouvait pas connaître le numéro de téléphone puisque je ne le lui avais pas donné. J'attendis, encore et encore, restant près du téléphone pendant plus d'une heure avant de m'éloigner finalement. Le reste des vacances se passa dans un torrent de larmes.
La mère d'Eddie était frustrée et ennuyée que je ne veuille pas me joindre à eux, mais je passais le plus clair de mon temps tout seul, dans la chambre où la famille dormait, assis par terre, les mains sur mes yeux. Ce furent mes premières et dernières vacances avec Eddie et sa famille[49].

(D. Tammet, 2007, p. 111-112)

Dans cet exemple, le travail d'écriture permet à D. Tammet de remarquer son manque de logique pragmatique sur le moment. Il ne pense pas que sa mère ne peut le rappeler faute d'avoir le numéro de la cabine. Le fantasme d'une mère qui arrive à garder le lien s'impose. L'enchaînement du récit laisse implicitement entendre que sa détresse pendant le reste du séjour est rattachée à cette impossibilité pour sa mère de maintenir le lien. Il y a d'ailleurs une mise en contraste entre sa mère qui n'a pu garder le lien et la mère d'Eddie, qui est frustrée par le repli de D. Tammet.

Nous pouvons supposer qu'à cette époque D. Tammet n'avait pas encore une figure maternelle suffisamment stable pour être à distance de sa mère sans que cela ne le mette dans un état de détresse. Il n'a pas pu s'étayer sur la mère d'Eddie pour dépasser ce ressenti. La détresse ici évoquée renvoie D. Tammet à une désorganisation sensorielle (il se bouche les oreilles, et non les yeux, ce qui est vraisemblablement une erreur de traduction) qui évoque la perte de la contenance psychique qui assure le nouage perceptif.

Il semble que le travail d'après-coup permette de retrouver une cohérence dans cet épisode par l'implicite de l'enchaînement du récit. Ce dernier donne à voir des indices permettant d'appréhender la raison du mal être de D. Tammet. Ce cheminement, il le fait pour le lecteur autant que pour lui-même.

---

[49] Once we arrived, it seemed that everything would be fine. The weather was warm and clear and Eddie's family were very kind and thoughtful towards me. But after only a day away from home I felt a crushing sense of homesickness and wanted to speak to my mother. There was a payphone near where we were staying so I took the coins I had in my pocket and rang home. My mother answered to hear me crying into the receiver. She asked what was wrong, but I could only reply that I did not feel right here and wanted to come home. After several minutes my credit was almost gone and I asked her to ring me back, then put the phone down and waited. I did not realize that she could not have known the number of the phone to call unless I had given it to her; I had just assumed that she would know it. I waited and waited and waited, standing by the phone for more than an hour before finally walking away. The rest of the holiday went by in a blur of tears. Eddie's mother was frustrated and annoyed that I would not join in with them, but spent most of my time on my own in the room where the family slept, sitting on the floor with my hands **over my ears**. It was my first and last holiday with Eddie and his family.

(D. Tammet, 2006, p. 105-106)

Cet après-coup lui permet également de comprendre la réaction des autres personnes (dans cet extrait, la mère d'Eddie). Le travail d'après-coup semble rendre possible d'envisager l'aspect relationnel, qui était au second plan. L'écriture du récit permet de réintégrer ces données relationnelles dans l'expérience.

> *La garderie fut ma première expérience du monde extérieur et mes souvenirs de cette époque sont très forts en dépit de leur petit nombre – comme si de minces rayons de lumière traversaient le brouillard du temps. Il y avait notamment un bac à sable, où je passais une grande partie de la journée à ramasser puis éparpiller le sable car chacun des grains me fascinait. De là me vint ma fascination pour les sabliers (la garderie en possédait plusieurs, de tailles différentes) et je me souviens d'avoir regardé, dans des sabliers, des grains de sable tomber les uns après les autres, pendant qu'autour de moi les enfants jouaient entre eux*[50].
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 32)*

Cet extrait est écrit bien des années après l'expérience elle-même. Dans l'après-coup, alors qu'il est maintenant bien plus à l'aise au niveau relationnel, D. Tammet reconnaît qu'il ne se préoccupait pas des autres. Cela n'apparaît pas clairement dans la traduction française, mais l'utilisation de « oblivious to » que j'ai souligné dans le texte d'origine exprime clairement qu'il négligeait les autres enfants. Dans l'après-coup, il peut reconnaître une lacune dans ses souvenirs.

Cela peut aussi porter sur la réaction des autres à son comportement :

> *Parfois, quand je jouais avec mes frères et sœurs, j'allais vers eux pour leur toucher le cou avec mon index parce que j'aimais cette sensation chaude et rassurante. Je ne comprenais pas que cela puisse les ennuyer ou sembler hors de propos. Ce ne fut que lorsque ma mère me demanda d'arrêter que je cessai, même si, occasionnellement, je touchais toujours le cou d'une personne quand j'étais très excité. Car le toucher était une façon pour moi de communiquer cette excitation aux autres. Je trouvais difficile de comprendre cette notion selon laquelle les gens avaient un espace propre qu'il fallait respecter en toutes circonstances*[51].
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 114)*

Dans cet exemple, l'après-coup de l'écriture permet d'envisager l'inadéquation de son comportement. Cela remplace le dessein premier de cette tendance à toucher le cou des autres. Par ce travail de

---

[50] The nursery was my first experience of the outside world and my own recollections of that time are few but strong, like narrow shards of light piercing through the fog of time. There was the sandpit in which I spent long periods of the day picking and pulling at the sand, fascinated by the individual grains. Then came an obsession with hourglasses (the nursery had several of different sizes) and I remember watching the trickling flow of sand over and over again, **oblivious to** the children playing around me.

(D. Tammet, 2006, p. 24)

[51] Sometimes when I played with my brothers and sisters I would walk over to them and touch their necks with my index finger because I liked the sensation, which was warm and reassuring. I had no sense that what I was doing was annoying to them or socially inappropriate and it was only when my mother told me so that I stopped, though occasionally I would still touch a person's neck if I became very excited and the sense of touch was a way for me to communicate that excitement to those around me. I found it difficult to understand the concept that people had their own personal space that was not to be entered and that had to be respected at all times.

(D. Tammet, 2006, p. 109)

réélaboration, D. Tammet souligne une tension entre une quasi-nécessité de toucher et l'interdit social de le faire.

Il y a d'ailleurs dans l'explication un passage entre l'aspect rassurant de la sensation, dans un premier temps, et le fait qu'elle le soit parce qu'elle permet de transmettre l'excitation à l'autre, dans un second temps. Il s'élabore alors que ce qui est apaisant dans ce comportement n'est pas uniquement la sensation tactile que se procure D. Tammet, mais aussi le contact qui permet de transmettre de l'excitation à l'objet. Cela peut se lire comme un mouvement corporel qui permet d'éprouver la boucle relationnelle conceptualisée par G. Haag (2006). L'excitation pulsionnelle est telle qu'elle doit passer par le sensoriel et le corporel pour se transmettre. Le fait de toucher autrui permet de ressentir le point de contact et de trouver dans l'objet un point de rebond, alors symbolisé par le ressenti tactile du corps d'autrui.

Notons comment l'intervention de la mère de D. Tammet permet de sortir de l'aspect utilitaire d'autrui. Souligner que cela peut déranger rend possible de penser que l'objet n'est pas forcément disposé à être le réceptacle de son excitation. Il est alors envisageable de penser qu'il peut déranger l'autre en le faisant. La dimension relationnelle, et ce qu'elle implique du traitement de l'autre comme sujet indépendant, peut être réintégrée dans la compréhension de l'expérience.

III-1-c) Création de liens, création de sens

Mais dans les travaux autobiographiques que nous traitons, cela va plus loin. Le moment de l'autobiographie peut donner lieu à un après-coup qui n'est pas toujours une réélaboration d'événement déjà pris dans un processus de subjectivation. Il est parfois le moment d'élaboration de nouveaux liens entre les événements. Bien que cela soit présent chez tous les auteurs, la lecture de *Born on a Blue Day* rend cela particulièrement perceptible.

Un lien peut être imaginé à partir de l'enchainement des événements qui donnent à entendre la manière pour l'auteur d'appréhender certaines de ses expériences. Car, même si l'on prête souvent cette intention aux auteurs se revendiquant d'un diagnostic d'autisme, leurs autobiographies ne se contentent pas d'être un amas de détails mis les uns au bout des autres. Comme le pointe T. Grandin, l'association libre est possible et met en lien des événements qui n'ont pourtant pas été temporellement connexes. L'écriture permet donc cette sélection et cette réorganisation. Ce processus de secondarisation de la pensée crée des liens de proximité entre des séquences temporellement éloignées. Il semble ainsi que l'exercice de l'autobiographie, malgré ce qu'il impose de raconter

l'histoire selon une chronologie générale, n'empêche pas l'auteur de créer de nouveaux liens en rapprochant des représentations d'événements.

À l'instar des travaux de R. Roussillon (1999) sur les écrits de Proust, nous pouvons voir dans l'enchaînement des éléments du récit un indice des liens établis par l'auteur.

Alors qu'il est volontaire en Lituanie pour donner des cours d'anglais, D. Tammet est invité pour fêter Noël par des amis lituaniens. C'est le premier Noël qu'il passe en dehors de sa famille.

> *Je rencontrai le fils d'Audrone et sa mère. Tout le monde me souriait et semblait content de me rencontrer. Le couloir qui menait au salon était sombre, long et étroit, mais en sortant de cet obscur tunnel, je fus soudain assailli par des couleurs et des lumières brillantes. Une grande table au centre de la pièce était recouverte d'une nappe douce avec des brins de paille en dessous. On m'expliqua que c'était pour nous rappeler que Jésus était né dans une étable et que son berceau était garni de foin. Il y avait douze plats sans viande sur la table (leur nombre correspond aux douze apôtres), dont du hareng salé, du poisson, une salade de légumes d'hiver, des pommes de terre bouillies, du chou, du pain, du gâteau aux airelles et du lait aux graines de pavot. Avant le repas, le mari d'Audrone donna à chacun, y compris moi, une gaufrette de Noël. Il offrit alors sa gaufrette à Audrone, qui en prit un morceau avant de la faire passer et de donner la sienne à son mari. Nous fîmes tous de même jusqu'à ce que chacun ait un morceau de la gaufrette des autres. Il n'y avait pas d'ordre particulier dans la succession des plats, mais on m'expliqua qu'il était d'usage de manger un peu de tout. Chacun symbolisait quelque chose d'important pour l'année à venir : le pain, par exemple, représentait l'abondance pour les mois à venir ; les pommes de terre, l'humilité. Mon préféré était le lait de pavot* – aguonu pienas *en lituanien – servi avec des petits beignets. Le lait était préparé avec des graines de pavot ébouillantées qu'on mélangeait avec de l'eau, du sucre ou du miel et des amandes. Pendant le repas, Audrone m'expliqua certaines croyances lituaniennes à propos de Noël. Par exemple, on croit qu'à minuit, le jour de Noël, l'eau des torrents, des rivières, des lacs et des puits se changent en vin, même si ce n'est que pour un instant. À minuit également, les animaux peuvent parler, même si les gens n'ont pas le courage de faire l'effort de les entendre.*
> *Le jour suivant, le 25 décembre, la famille m'emmena dans un parc enneigé et nous parlâmes en marchant sur les bords d'un grand lac gelé. Ce fut un Noël dont je me souviendrai*[52]*.*
>
> *(D .Tammet, 2007, p.170-171)*

[52] Inside, I met Audronė's son and mother. Everyone was smiling and seemed happy to meet me. The corridor into the living room was long, dark and narrow, but as I walked slowly along it the gloom ebbed away until I was met suddenly by a rush of bright, swimming light and colour. A long table in the middle of the room was covered with a smooth linen cloth with fine hay spread underneath it. I was told that this was to remind us that Jesus was born in a stable and laid in a manger filled with hay. There were twelve different dishes on the table, all meatless (the number represents the twelve apostles). They included salted herring, fish, winter vegetable salad, boiled potatoes, sauerkraut, bread, cranberry pudding and poppy seed milk. Before eating, Audronė's husband took a plate of Christmas wafers and gave one to each person around the table, including myself. He then offered his wafer to Audronė, who broke off a piece and offered her wafer in turn to him. This continued until each person had broken off a piece of each other's wafer. There was no particular order in which each dish had to be eaten, but I was told that it was customary to at least sample each food. Each symbolised something important for the year ahead: the bread, for example, represented sustenance for the coming months, the potatoes humility. My favourite was the poppy seed milk - aguonu pienas in Lithuanian - served with small, round balls of dough. The milk is prepared by grinding the scalded poppy seeds and mixing them with water, sugar or honey, and nuts. During the meal, Audronė explained to me some of the traditional Lithuanian beliefs surrounding Christmas. For example, it is believed that at midnight on Christmas all the water in the streams, rivers, lakes and wells changes to wine, though only for an instant. Another belief is that at midnight animals can speak, though people are discouraged from trying to listen to them. The following day, 25 December, the family took me to a park filled with snow and we walked and talked together by a huge, frozen lake. It had been a Christmas to remember.

(D. Tammet, 2006, p. 168-169)

Alors que D. Tammet s'apprêtait à vivre son premier Noël seul, il est invité à partager le repas traditionnel des Lituaniens. Dans la description faite ici, nous retrouvons des éléments sensoriels, toujours présents en début de description, mais il décrit également une atmosphère chaleureuse autour de la table ainsi que les détails du rituel du repas. Ce rituel, avec la symbolique et le solennel qu'il comporte, participe au fait que D. Tammet arrive lui-même à symboliser l'échange psychique. Le rituel assure un lien entre le perceptif de l'échange des mets et l'échange relationnel.

À la suite de ce Noël chaleureux où un échange relationnel a pu s'accomplir, D. Tammet écrit :

> *L'une des expériences les plus gratifiantes de mon séjour en Lituanie fut mon apprentissage de la langue lituanienne. Quand je dis pour la première fois aux femmes de mon cours que je souhaitais l'apprendre, elles restèrent perplexes : pourquoi voulais-je donc apprendre une langue si peu répandue et si difficile ? Il était certes vrai que beaucoup de Lituaniens parlaient assez d'anglais pour que je n'aie pas à apprendre le lituanien. De fait, aucun des autres volontaires britanniques ne pouvait dire plus de quelques mots. Y compris Neil, le volontaire des US Peace Corps. C'était considéré comme très bizarre qu'un étranger évoque seulement le souhait d'apprendre le lituanien. Néanmoins, c'était la langue que j'entendais tous les jours autour de moi et je savais que je me sentirais bien plus à l'aise si je pouvais m'adresser à mes amis, mes étudiants et mes collègues du centre dans leur langue*[53].
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 171)*

Les deux extraits se suivent directement. Après avoir passé ce Noël, D. Tammet parle de l'expérience positive d'avoir appris le lituanien. Cette décision, il la prend pour se sentir « plus à la maison » (non traduit dans la version française, souligné dans la version originale). Certainement pour confirmer un ressenti déjà présent lors de la soirée de Noël. Il faut néanmoins noter que cette décision le fait aussi passer pour quelqu'un d'étrange (le « Odd One Out » du chapitre 5). Malgré cela il maintient sa demande. Certainement se joue-t-il pour D. Tammet la possibilité d'être vu comme étrange, comme différent des autres, mais en sachant que c'est sa demande qui produit cette impression chez autrui. Passer pour bizarre n'est pas un ressenti inhabituel pour D. Tammet, en revanche il est certainement moins courant pour lui de savoir pourquoi il est vu comme cela et que cette raison soit issue d'une décision personnelle. Il pourrait même être envisagé que cette bizarrerie joue un rôle dans le processus

[53] One of the most rewarding experiences for me of living in Lithuania was learning the Lithuanian language. When I first told the women at the centre that I wanted to learn to speak Lithuanian they were puzzled: Why did I want to learn such a small and difficult language? It was certainly true that many Lithuanians spoke enough English for me not to have to learn Lithuanian. In fact, none of the other British volunteers, nor Neil the US Peace Corps volunteer, could say more than a few words. It was considered very strange for a foreigner to even want to attempt to learn Lithuanian. Nonetheless, it was the language I heard spoken around me every day and I knew that I would feel more comfortable, **more at home**, in Lithuania if I could speak with my friends and students and fellow workers at the centre in their own language.

(D. Tammet, 2006, p. 169-170)

de subjectivation chez D. Tammet, dans le sens où il peut y assumer une part active, marquée par son désir d'apprendre le lituanien.

L'enchaînement que fait ressortir le travail d'autobiographie, qui peut simplement apparaître comme succession temporelle, laisse entendre le lien fait entre les deux expériences. On retrouve l'expression d'un fantasme d'un contenant agréable, qu'a été le repas du réveillon pour D. Tammet et de sa volonté de le maintenir en apprenant le lituanien. Cela traduit le biais par lequel le travail d'écriture permet de tisser des liens latents dans les enchaînements de l'écriture. Afin d'écrire son autobiographie, D. Tammet suppose un lecteur potentiel. Ce lien supposé entraîne le déploiement d'un travail d'écriture qui fait passer par la conscience des éléments du vécu et soutient la possibilité d'envisager les rencontres comme permettant de faire des liens.

D. Tammet souligne les bienfaits de son voyage en Lituanie un peu plus tard dans son livre.

> *Mes expériences à l'étranger m'avaient sans aucun doute changé. D'une part, j'avais beaucoup appris sur moi-même. Je pouvais voir bien plus clairement qu'avant la manière dont ma « différence » affectait ma vie de tous les jours – et surtout mes interactions avec d'autres gens. J'étais également parvenu à comprendre que l'amitié est un processus délicat et graduel, qui ne doit pas être précipité ni anticipé, mais qu'il faut permettre et encourager pour qu'il prenne son cours naturel dans le temps. Je me représentais l'amitié comme un papillon, à la fois beau et fragile, qui s'envolait dans les airs et que toute tentative d'attraper revenait à détruire. Je me souvins qu'à l'école j'étais passé à côté de beaucoup d'amitiés possibles à cause de mon manque de sociabilité naturelle, parce que j'étais trop direct et que je produisais une mauvaise impression.*
>
> *La Lituanie m'avait également permis de prendre du recul sur moi-même et de me réconcilier avec ma « différence », en découvrant qu'elle n'était pas forcément négative. En tant qu'étranger, j'avais été capable d'enseigner l'anglais à mes étudiants lituaniens et de leur raconter comment était la vie en Grande-Bretagne. Ne pas être comme les autres m'avait donné à Kaunas un avantage ainsi que l'opportunité d'aider les autres.*
>
> *J'avais également désormais une base d'expériences très variées auxquelles me référer pour appréhender de futures situations. Cela me donna une plus grande confiance dans ma capacité à affronter tout ce que la vie allait m'apporter. Le futur n'était plus quelque chose dont j'avais peur. Dans ma nouvelle petite chambre, je me sentais plus libre que jamais*[54]*.*
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 180-181)*

[54] My experiences abroad had undoubtedly changed me. For one thing, I had learned a great deal about myself. I could see more clearly than ever before how my 'differentness' affected my day-to-day life, especially my interactions with other people. I had eventually come to understand that friendship was a delicate, gradual process that mustn't be rushed or seized upon but allowed and encouraged to take its course over time, I pictured it as a butterfly, simultaneously beautiful and fragile, that once afloat belonged to the air and any attempt to grab at it would only destroy it. I recalled how in the past at school I had lost potential friendships because, lacking social instinct, I had tried too hard and made completely the wrong impression.

Lithuania had also allowed me to step back from myself and come to terms with my 'differentness' by illustrating the fact that it needn't be a negative thing. As a foreigner I had been able to teach English to my Lithuanian students and tell them all about life in Britain. Not being the same as everyone else had been an advantage to me in Kaunas, and an opportunity to help others.

I also now had a database of widely varied experiences that I could reference in all manner of future situations. It gave me a greater confidence in my ability to cope with whatever life might bring to me. The future wasn't something for me to be afraid of anymore. In my tiny new bedroom at home I felt freer than ever before.

(D. Tammet, 2006, p. 180-181)

Le voyage entrepris rend possible la formation de représentations symbolisées qui, à l'image du papillon, se trouvent être très utiles pour appréhender les liens sociaux. D. Tammet peut alors imaginer représenter l'immatériel de la relation au travers d'une image. Il est d'ailleurs important de souligner que cette capacité à recourir à l'imaginaire s'est formée plutôt tardivement chez D. Tammet, mais qu'à partir du moment où il peut y avoir recours il est plus à même de réévaluer ses relations sociales passées.

Bien que D. Tammet ne mentionne qu'une base de données large à laquelle se référer, il est fort probable que la possibilité d'utiliser des processus de symbolisation dans sa construction et son utilisation soit un élément central de son évolution.

Par ailleurs, D. Tammet a trouvé dans le langage une manière d'approcher la relation à l'autre qui fait sens pour lui. Il semble qu'avoir été professeur d'anglais en Lituanie l'ait incité à réfléchir à l'utilisation du langage. D'autant plus que la place de professeur le mettait à la place de celui qui est supposé savoir et transmettre. Cette place est très différente de celle habituellement occupée par D. Tammet, elle le met au centre des interactions avec ses élèves et facilite le sentiment d'être en contact. L'écriture autobiographique rend perceptible à quel point ce passage par la Lituanie a modifié en profondeur son rapport à sa différence. Cela passe par le statut d'étranger dans un pays qu'il ne connaît pas. Sa différence n'est plus uniquement due à lui-même, c'est un sentiment qu'il partage avec les autres volontaires. Le dépaysement semble avoir été bénéfique, en permettant à D. Tammet de s'appuyer sur cette nouvelle expérience où il se sentait différent, pour vivre cette différence autrement. Comme il a décidé d'aller en Lituanie, ce qui allait avec une envie d'indépendance vis-à-vis de ses parents, il a eu une place active dans la création de cette situation où il éprouve sa différence. C'est déjà une posture différente de celle, passive, qu'il éprouve le plus souvent. Cela participe sans aucun doute à la possibilité de changer son point de vue sur sa différence. L'année passée en Lituanie rend pour D. Tammet subjectivable son ressenti de différence. Au moment d'écrire son autobiographie cela rend envisageable de témoigner de cette différence comme d'une composante de lui-même qu'il peut mettre en avant et dont il peut être fier.

En plus des retombées financières de son autobiographie, D. Tammet gagne actuellement sa vie en construisant des programmes d'apprentissage de langues étrangères différents des méthodes classiques. En faisant cela, il prolonge la place de professeur découverte en Lituanie et qui lui a été particulièrement bénéfique. Mais l'apprentissage des langues est aussi en lien avec ce fameux Noël

où, au lieu de se retrouver seul dans un pays étranger, D. Tammet est invité par des Lituaniens. Il vit alors un réveillon chaleureux, centré sur l'échange, symbolisé par le repas rituel. Cela lui donne envie d'apprendre à parler lituanien.

Par son programme d'apprentissage, il propose à autrui d'apprendre une nouvelle langue, et ce faisant l'incite à passer par le même cheminement que le sien. Cela participe également à la subjectivation de ce moment de vie. Il explique comment il procède pour construire ses leçons :

> *En créant ces cours, je fis fructifier mon expérience de professeur en Lituanie et des années de soutien scolaire. Dans le même temps, je me concentrais sur ce qui était le plus difficile à apprendre en général pour les étudiants. Je voulais écrire des cours qui reflètent mon expérience personnelle d'étudiant autiste. Pour cette raison, chaque cours est divisé en tranches les plus digestes possibles. Les cours évitent tout jargon comme « nominatif », « génitif » ou « conjugaison des verbes » et essayent au contraire d'expliquer en termes clairs et simples comment les mots changent selon, par exemple, leur place dans la phrase. Les nombreux exemples écrits permettent aux étudiants de voir la langue au travail selon la situation, car il est plus facile de se souvenir d'un vocabulaire nouveau quand il est présenté visuellement et dans le contexte. Le site, lancé à l'automne 2002, a rencontré le succès auprès de milliers d'étudiants de tous âges et du monde entier, et des millions de pages ont été cliquées. Optimnem est désormais dans sa quatrième année et sur la liste de la National Grid for Learning du Royaume-Uni, le portail gouvernemental qui propose « une sélection de contenus éducatifs de qualité sur Internet ».*
>
> *Le succès du site signifiait que je travaillais et que je gagnais de l'argent, ce dont j'étais fier et ce qui m'enthousiasmait. Il me permettait également de travailler à la maison, un avantage indéniable pour moi, à cause de l'angoisse que je peux ressentir quand je me trouve dans un environnement que je ne peux contrôler et dans lequel je me sens mal à l'aise. Je suis content d'être mon propre patron, bien que ce ne soit évidemment pas un choix facile et que l'indépendance financière puisse s'avérer plus dure à acquérir.*
>
> *Aujourd'hui, Neil travaille aussi à la maison. Il n'a besoin de passer à son bureau de Ramsgate qu'une fois par semaine. Voici comment se déroule une journée de travail ordinaire : je m'installe à la table de la cuisine, à l'arrière de la maison, en face du jardin, pendant que Neil travaille dans le bureau (une ancienne chambre) à l'étage. Si j'ai besoin d'un conseil ou de quoi que ce soit en rapport avec le site, je n'ai besoin que de monter l'escalier pour lui demander. Se voir autant est une bonne chose pour nous, même si ce n'est pas forcément valable pour tout le monde. À midi, nous nous asseyons ensemble pour parler et manger des sandwiches ou une soupe que j'ai préparée. Neil est heureux de partager parfois mes routines quotidiennes, comme le thé à certaines heures. Après le travail, nous préparons le dîner dans la cuisine, ensemble, ce qui nous donne à tous deux l'occasion de nous reposer et de penser à autre chose*[55].

---

[55] In creating each of the courses, I was able to draw on the experience that I had had as a teacher in Lithuania and as a tutor to help me focus on the parts of language learning that people often find most difficult. I also wanted to write courses that reflected my own personal experiences as a learner on the autistic spectrum. For these reasons, each course is broken down into easily digested chunks of information. The lessons avoid jargon such as 'nominative' and 'genitive' or 'verb conjugation' and instead try to explain how words change, depending for example on their position in a sentence, in simple and clear language. Using lots of written examples also means students can see the language at work in many different situations and it is easier to remember new vocabulary when it is presented visually and in context. The website was launched in September 2002 and proved a success, with thousands of students of all ages and from all over the world using it, and millions of 'hits' (page views). Optimnem is now in its fourth year and is an approved member of the UK's National Grid for Learning, a government-funded portal that provides 'a gateway to educationally valuable content on the Internet. The success of the website meant that I was working and earning money, something that I felt proud and excited about. There was also the benefit of working from home, which is definitely an advantage for me because of the anxiety I can feel when I am in an environment that I cannot control and do not feel comfortable in.

I'm happy to be self-employed, though of course it is not an easy choice and it can be much harder to achieve financial independence this way. Neil too now works from home, only needing to commute to and from his office in Ramsgate once a week. On an average weekday, I sit with my computer at the kitchen table at the back of the house with a beautiful view over the garden, while Neil works in the office (a converted bedroom) upstairs. If I need advice over something relating to the website, it is only a short walk up the stairs to ask him. Seeing so much of each other is a good thing for

(D. Tammet, 2007, p. 192-193)

D. Tammet apparaît très fier de voir sa différence reconnue comme utile par le gouvernement anglais, ainsi que d'être financièrement indépendant grâce à son travail. Être intégré socialement et trouver une place lui permet d'être valorisé pour ce qu'il fait, tant par le salaire qu'il en tire que par la reconnaissance de sa méthode d'apprentissage, est central pour D. Tammet. Il faut d'ailleurs noter que, même si sa vie reste réglée autour de routines rassurantes, elle intègre un élément social présent au quotidien, grâce à son site Internet.

D. Tammet explique comment sa méthode d'apprentissage est directement liée à sa manière « autistique » d'appréhender les apprentissages. Il propose de passer par les détails et la multiplication des exemples plutôt que de recourir à une théorisation abstraite et jargonnante. Ce faisant il multiplie les exemples comme autant d'expériences qui permettent à l'étudiant de construire lui-même sa compréhension de la logique de la langue qu'il est en train d'apprendre.

Mais ce que fait D. Tammet peut aussi être considéré à un second degré. Pour développer ces outils d'apprentissage il met au travail sa manière d'apprendre, tout en s'observant en train de le faire. Le travail qu'il accomplit lui permet de se représenter son mode de fonctionnement. C'est une symbolisation subjective qui s'appuie sur l'autre, l'étudiant potentiel, qui pourra bénéficier de ce qu'il tire de sa propre observation. L'observation de lui-même s'appuie sur l'autre et la supposition que celui-ci peut en tirer un apprentissage. La reconnaissance par la « National Grid for Learning » vient officiellement sanctionner l'intérêt pour tous de ce travail de subjectivation fait par D. Tammet.

III-1-d) L'écriture autobiographique et la délimitation de soi

Par l'écriture autobiographique, il est donc possible pour ces auteurs à la fois de retravailler des moments de leur vie, dans la perspective de créer de nouveaux liens, mais aussi de pouvoir élaborer leur fonctionnement propre et ressentir leur différence. L'écriture joue le rôle d'un miroir renvoyant à son auteur une image de lui-même en train de fonctionner.

---

us, though I know it would not work for every relationship. For lunch, we sit together and talk over our sandwiches or soup, which I prepare. Neil is happy to occasionally share in my obsessive daily routines: drinking tea with me at the same times each day for example. After work, we make supper in the kitchen together, which gives us both a chance to relax and think about other things.

(D. Tammet, 2006, p. 192-193)

Cela soutient un travail de modification des constructions déjà existantes afin de garder le fonctionnement psychique vivant. Mais c'est rarement le but premier de l'écriture. Il consiste plutôt à témoigner d'une expérience singulière, comme nous avons pu le voir avec l'extrait tiré de l'autobiographie de W. Lawson. Au début de son livre, D. Tammet écrit cela :

> *Je me souviens qu'enfant, j'allais très souvent à la bibliothèque locale. Je passais des heures à regarder les livres les uns après les autres, essayant en vain d'en trouver un avec mon nom écrit dessus. Il y avait tant de livres dans cette bibliothèque, et tant de noms différents, qu'il était impossible qu'il n'y en ait pas un avec mon nom. Je n'avais pas compris à l'époque qu'il fallait écrire le livre pour avoir son nom dessus.*
> *En écrivant ce livre, j'ai pu prendre un peu de recul, contempler tout le chemin parcouru, suivre la ligne de mon aventure jusqu'à aujourd'hui. Si quelqu'un avait dit à mes parents, il y a dix ans, que je vivrais de manière tout à fait autonome, que j'aurais une vie amoureuse et un métier, je pense qu'ils ne l'auraient pas cru. Moi non plus, probablement. Ce livre vous dit comment j'en suis arrivé là.*
> *On a récemment détecté chez mon frère cadet, Steven, une forme d'autisme de haut niveau. Comme le mien. À 19 ans, beaucoup de défis l'attendent, qui ont été aussi les miens, de l'angoisse et de la solitude jusqu'aux incertitudes de l'avenir. Quand j'étais enfant, les médecins ne savaient rien du syndrome d'Asperger (il n'a été identifié qu'en 1994), et pendant plusieurs années, j'ai grandi sans comprendre pourquoi je me sentais si différent des autres, en marge du monde.*
> *En écrivant ce qui a été mon expérience de l'autisme, j'espère aider d'autres jeunes gens, comme mon frère Steven, à vivre leur autisme de haut niveau, en sachant qu'il est possible d'avoir finalement une vie riche et heureuse. J'en suis la preuve vivante*[56]*.*
>
> *(D. Tammet, 2007, p. 23-24)*

Ce qu'écrit ici D. Tammet vient interroger ce qu'il vise dans la perspective de son témoignage. Celui-ci part d'un désir d'avoir un livre dans une bibliothèque. Même si l'auteur traite l'épisode tiré de son enfance comme le signe d'une connaissance qu'il n'avait pas encore acquise, il semble que cet épisode soit fondateur de sa volonté d'écrire. Cette recherche, qui aboutit à l'absence de livres portant son nom, marque un manque qui s'est mué en une envie d'écrire. Cela a certainement été moteur pour la compréhension du fonctionnement de la publication.

---

[56] I remember as a young child, during one of my frequent trips to the local library, spending hours looking at book after book trying in vain to find one that had my name on it. Because there were so many books in the library, with so many different names on them, I'd assumed that one of them - somewhere - had to be mine. I didn't understand at the time that a person's name appears on a book because he or she wrote it. Now that I'm twenty-six I know better. If I were ever going to find my book one day, I was going to have to write it first.
Writing about my life has given me the opportunity to get some perspective on just how far I've come, and to trace the arc of my journey up to the present. If someone had told my parents ten years ago that I would be living completely independently, with a loving relationship and a career, I don't think they would have believed it and I'm not sure I would have done either. This book will tell you how I got there.
My younger brother Steven has recently been diagnosed with the same form of high-functioning autism that I have. At nineteen, he is going through a lot of the challenges that I too faced while growing up, from problems with anxiety and loneliness to uncertainty about the future. When I was a child, doctors did not know about Asperger's syndrome (it was not recognized as a unique disorder until 1994) and so for many years I grew up with no understanding of why I felt so different from my peers and apart from the world around me. By writing about my own experiences of growing up on the autistic spectrum, it is my hope that I can help other young people living with high-functioning autism, like my brother Steven, to feel less isolated and to have confidence in the knowledge that it is ultimately possible to lead a happy and productive life. I'm living proof of that.

(D. Tammet, 2006, p. 14-15)

Mais dans cet extrait l'auteur met aussi en avant une position double dans son autobiographie : il témoigne de la différence d'être un sujet ayant des difficultés propres à son syndrome d'Asperger, et affirme qu'il mène une vie heureuse et productive, comme la plupart des personnes qui ne partagent pas ses difficultés.

Il y a là une tension que nous pouvons rapprocher de ce que J.-F. Chiantaretto a constaté de la posture de l'auteur d'écrits autobiographiques : « Surtout, j'ai pu progressivement prendre en compte qu'au-delà de la différenciation des différents types d'écriture de soi et, en particulier, de la différenciation autobiographie/journal intime, toute écriture de soi met en œuvre, selon des modalités variables d'un texte à l'autre et d'un auteur à l'autre, un conflit plus ou moins prononcé entre deux positions psychiques : d'une part, la présentation de soi au sens d'une attestation d'identité (voilà qui je suis) ; d'autre part le témoignage d'une altération de soi (voilà l'empêchement que je suis). » (J.-F. Chiantaretto, 2001, p. 15).

Nous retrouvons cette tension chez D. Tammet qui s'incarne entre, d'un côté, un témoignage de son parcours comme une manière d'attester qui il est actuellement, et de l'autre, l'altération de soi dans le fait d'être porteur du syndrome d'Asperger avec les difficultés qui y sont liées.

Dans l'extrait déjà cité de W. Lawson, nous pouvons retrouver cela de manière quasiment juxtaposée. Je me permets de citer à nouveau en partie cette introduction :

> *Bien des gens me demandent ce qu'est l'autisme et le syndrome d'Asperger, et ce qu'ils peuvent attendre d'individus autistes. Ceci est mon histoire. C'est une tentative pour expliquer mon expérience de la vie avec le syndrome d'Asperger*[57].
>
> *(W. Lawson, 1998, introduction)*

Se suivent l'affirmation « Ceci est mon histoire », qui marque l'attestation d'identité et « C'est une tentative pour expliquer mon expérience de la vie avec le syndrome d'Asperger », marquant le témoignage de l'altération. La tension entre les deux positions est appréhendable dans l'enchaînement des deux phrases qui donnent l'impression que le récit qui suit remplit deux objectifs (parler de soi et parler du syndrome d'Asperger) quasiment regroupés en un seul. W. Lawson traduit ainsi la difficulté sociale dans laquelle les personnes autistes se retrouvent. Les particularités et difficultés du sujet peuvent être incapacitantes de par l'incompréhension qu'elles entraînent autour d'eux. L'identité et l'altération se rencontrent.

[57] Many people ask me what autism and Asperger's Syndrome are, and what they can expect to encounter from individuals who are autistic. This is my story. It is an attempt to explain my experience of life with Asperger's Syndrome.

Une des voies de sortie est la reconnaissance du diagnostic, qui permet de faire valoir une différence qui n'est pas uniquement un refus d'adaptation du sujet, mais bien une difficulté spécifique. Cependant, cela ouvre sur un autre problème, le risque d'être réduit à son diagnostic, ce qui est d'autant plus difficile à vivre quand le diagnostic est appréhendé comme une pathologie en soi et non comme un mode de fonctionnement du sujet dont les résultantes, de par l'inadéquation à l'environnement, transforment les différences en difficultés et en handicap.

Ces travaux autobiographiques, afin de rester fidèles à leur auteur, jouent donc sur la double posture. L'intérêt premier du public qui les lit réside dans la recherche de comprendre l'autisme de l'intérieur. C'est aussi l'un des axes de ce travail de recherche. D. Tammet et W. Lawson sont conscients de cet enjeu. Mais leur récit va plus loin, il cherche à raconter leur histoire en tant que sujet.

Cette double posture semble donc se traduire de la manière suivante : mon histoire peut montrer ma manière d'être autiste, mais elle montre surtout ma manière d'être.

D. Williams explique aussi au début de son livre la raison de son écriture, mais cela prend une forme différente, plus personnelle :

> *Voici l'histoire de deux batailles : l'une pour me protéger du monde, l'autre pour le rejoindre. Ce livre tient la chronique des tensions à l'intérieur de mon « propre monde », et rend compte des péripéties de la guerre que j'ai menée contre les autres, avec sa stratégie et sa tactique et les bilans des pertes. C'est aussi l'histoire de la recherche d'une trêve à ces conflits, mais à mes conditions. Tout au long de cette guerre personnelle, j'ai été successivement « elle », « toi », Donna, puis créature qui aurait dû être moi, et finalement moi-même. Nous tous raconterons les choses telles qu'elles furent et telles qu'elles sont.*
> *Si ce récit vous donne une impression de décalage et d'étrangeté, ne craignez pas de faire fausse route. C'est la réalité… Bienvenue dans le monde qui est le mien*[58]*.*
>
> *(D. Williams, 1999, introduction)*

La tension invoquée par D. Williams est différente. Elle ne s'appuie pas sur le diagnostic d'autisme (elle a été diagnostiquée très tard dans sa vie) mais plus sur son combat interne entre rester hors du monde et rejoindre celui-ci. L'écriture de ce livre permet de construire une trêve entre les deux tendances. La construction psychique de D. Williams apparaît directement en lien avec ces deux tendances et le conflit que représente la possibilité de les concilier. Cela représente un point d'altération qui a été difficile à surmonter pour l'auteur.

---

[58] This is a story of two battles, a battle to keep out "the world" and a battle to join it. It tells of the battles within my own world and the battle lines, tactics used, and casualties of my private war against others.
This is my attempt at a truce, the conditions of which are on my terms. I have, throughout my private war, been a she, a you, a Donna, a me, and finally, an I. All of us will tell it like it was and like it is.
If you sense distance, you're not mistaken; it's real. Welcome to my world.

(D. Williams, 1992, p. 1)

L'écriture permet d'envisager la fin des hostilités entre la tendance à expulser le monde et celle à l'intégrer. Il est alors possible pour D. Williams de considérer les points d'équilibre auxquels elle a pu aboutir au cours de sa vie. L'autobiographie construit une contenance qui permet de se sentir exister sans être empiété par le monde. Cette contenance doit alors être assez résistante pour pouvoir assouvir les désirs de lien relationnel avec ce monde sans que cela ne soit destructeur pour le Moi.

Cette trêve est certainement le résultat qui permet d'attester, dans l'après-coup de l'écriture, d'une identité qui a été, à bien des égards, compliquée à construire.

J.-F. Chiantaretto va plus loin concernant la question de l'écriture de soi, d'abord en rapport avec les témoignages de personnes déportées. Il dégage de ses lectures la figure du *témoin interne*, qu'il définit ainsi par rapport au langage : « Le langage est ainsi envisagé comme témoin garant à la fois de la justesse du témoignage des sens et des émotions, des percepts et des affects, et de l'appartenance à "l'espèce humaine". Cette fonction de témoin garant du langage suppose un étayage intersubjectif sur des interlocuteurs actuels, prenant fonction de tiers garants – les témoins du témoin – et un étayage intrapsychique sur un interlocuteur interne : le témoin interne. » (J.-F. Chiantaretto, 2004, p. 124).

Il souligne le rôle transitionnel du langage, qui assure un lien entre les interlocuteurs actuels, issus de l'environnement, et le témoin interne, qui permet de construire le discours au sein du psychisme avant qu'il ne soit transmis. J.-F. Chiantaretto place l'origine de la figure du témoin interne et de son rapport au le langage dans la capacité maternelle (qui ne revient pas qu'à la mère) à se mettre en dialogue avec son enfant, à l'époque où celui-ci est encore infans, c'est-à-dire pas encore inscrit dans le langage. L'auteur précise : « L'émergence du Je, tel qu'il est défini par Piera Aulagnier, est conditionnée par l'expérience de l'autre (la mère, le père, le couple parental, les figures substitutives) comme témoin fiable des relations passées et présentes avec soi. Cette expérience, sans laquelle il n'y a pas une alliance juste des affects et des représentations de mot et de chose, dépend d'abord de la capacité de la mère, littéralement, à dialoguer son nourrisson (en elle-même, avec lui, avec d'autres) pendant les premiers mois de la dépendance vitale – bien en deçà donc du registre œdipien, du placement œdipien de ce qu'il est convenu d'appeler la fonction paternelle. » (J.-F. Chiantaretto, 2005a, p. 162).

La capacité à dialoguer avec son nourrisson renvoie à la possibilité pour la mère (que l'on retrouve aussi dans l'entourage en lien avec le bébé) à formuler des énoncés qui identifient chez son enfant des états internes, à partir de ce qu'elle constate et ressent à son contact. Ainsi, elle identifie son enfant. Mais ce mouvement s'accompagne d'une possibilité pour la mère de mettre en dialogue cette identification, et même de la remettre en question. Cela témoigne d'une pluralité de fonctionnements

psychiques chez la mère, qui s'exprime par le langage et contribue à le placer comme étant entre elle et l'enfant. Le langage assure une fonction identifiante qui peut varier et être remaniée, afin de rester en capacité de traduire les éprouvés du sujet, qui sont eux-mêmes en mouvement. Cette figure du témoin interne, garant du langage, permet la construction d'un dialogue interne. Le langage est alors manipulé pour traduire suffisamment bien, au travers de la chaîne des représentations-mots, les liaisons représentations-choses-affect.

J.-F. Chiantaretto précise d'ailleurs que le travail d'écriture de soi peut être envisagé comme un « effort vital déployé pour construire ou reconstruire un espace intérieur, un lieu où il serait possible de se parler en présence de l'autre ». (J.-F. Chiantaretto, 2011, p. 17).

Le travail d'écriture, outre la double position qu'il demande à l'auteur, implique de faire dialoguer ces deux positions. Ces auteurs se sont construits avec leurs difficultés, vécues comme des empêchements. L'identité et les empêchements se sont conjugués dans une construction psychique, de telle manière que pouvoir attester de l'une ouvre sur la prise en considération de l'autre.

Le passage par l'écriture permet de fixer la mise en dialogue de ces deux positions, en passant en revue des épisodes de la vie qui rendent envisageable la rencontre entre ces deux positions. Il permet de subjectiver petit à petit le point aveugle en rendant compte de cette identité en construction, avec ses empêchements. Ce qui ne peut se représenter au moment où il est vécu peut l'être dans l'après-coup.

Ce travail d'après-coup peut se faire grâce à la constitution ou la restauration d'un témoin interne suffisamment fiable pour ouvrir la possibilité de l'interlocution interne. Cela est différent dans chaque histoire. Pour D. Williams, c'est l'intervention de Mary, sa psychothérapeute, qui a permis de restaurer l'interlocuteur interne, grâce à la fiabilité de l'interlocution actuelle qu'elle a représentée. Pour D. Tammet ce sont les amitiés nouées en Lituanie, notamment avec Birute, qui ont rendu possible l'envie de communiquer avec autrui, ceci allant jusqu'à le pousser à apprendre le lituanien. Pour W. Lawson, la rencontre avec Lesley, évoquée dans le chapitre précédent, lui a permis de découvrir que le rapport aux autres n'est pas si dangereux que cela.

Chacune de ces rencontres a permis à ces trois auteurs de d'envisager un monde relationnel suffisamment étayant pour permettre non seulement le nouage des boucles de relation, mais également pour retrouver une confiance et une douceur dans la relation. Cela nous renvoie à la première préconisation de F. Tustin (1981) concernant le traitement des enfants autistes : faire sentir qu'un autre existe et qu'il n'est pas si dangereux.

Le témoin interne apparaît comme une figure essentielle à deux niveaux : pour avoir suffisamment confiance en soi pour mettre en mots ce que l'on perçoit et ressent et pour avoir suffisamment confiance dans l'environnement pour pouvoir recevoir ce qui est formulé. Je pense que nous pouvons lire la jonction de ces deux confiances chez W. Lawson dans cet extrait déjà cité :

> *Ce livre a été long à écrire – j'ai commencé à l'écrire il y a maintenant plus de 20 ans. Cependant, je crois qu'il ne pouvait être écrit auparavant car nous n'étions pas prêts à recevoir son message*[59].
> *(W. Lawson, 1998, introduction)*

Le « Nous n'étions pas prêts à recevoir son message » renvoie à la conjugaison entre la confiance interne dans sa mise en mots et la confiance dans l'environnement comme adresse. Le mélange souligne d'autant mieux le phénomène de co-construction qui préside à l'établissement de ces confiances.

Mais le dispositif de l'écriture autobiographique étaye également dans la restauration d'un lieu interne où il est possible de se parler. Écrire demande à penser les mots qui vont apparaître sur la feuille ou sur l'écran. C'est un passage par l'extérieur qui est essentiel, car il permet littéralement au sujet de voir sa pensée s'inscrire. Comme nous l'avons déjà noté, W. Lawson souligne comment le passage par l'extérieur et la récupération des mots par la vue lui permettaient de se sentir plus à l'aise en écrivant des dissertations qu'en interaction avec autrui.

L'espace de la page ou de l'écran peut alors se conceptualiser comme la présentification d'un espace transitionnel où le psychisme inscrit une trace de lui-même et la récupère. L'espace transitionnel est un travail à la fois sur le contenu et sur le contenant. La page ou l'écran viennent incarner un lieu où peut se développer la pensée, qui est détachée des sollicitations corporelles immédiates. Dans le cadre de l'autisme et en nous appuyant sur l'hypothèse d'une régulation archaïque du sensoriel qui achoppe, ce lieu d'écriture et de tranquillité représente un espace psychique contenant, où les pensées sont moins en péril que dans l'espace interne, sans cesse soumis au risque de sensation, de perception ou d'affect brut difficile à traiter pour le psychisme.

Le second niveau auquel agit le dispositif autobiographique est celui du recours à un lecteur potentiel, relation imaginaire créée pour soutenir l'écriture. Ces témoins du témoin auquel s'adresse le lecteur sont, par leur existence supposée, la raison de la publication de ces autobiographies. Le lecteur vient alors incarner un autre capable d'accepter et de comprendre ce qui est écrit. Il vient soutenir la figure du témoin interne chez le sujet et renforcer la confiance dans le langage, intermédiaire avec les témoins actuels, comme pouvant traduire assez bien le ressenti interne. Le passage par le langage

[59] This book has taken a very long time to write - I began to write it over 20 years ago. However, I believe that it could not have been written before now because we were not ready to receive its message.

vient en quelque sorte légitimer les constructions sous-jacentes, où les affects, les représentations-choses et les représentations-mots se lient dans le but de construire du sens. L'écriture permet d'élaborer explicitement les expériences qui recelaient plus ou moins d'implicite. L'auteur peut repenser ses rapports aux autres, ouvrant sur la réélaboration de ce qui n'a pas été compris à l'époque, ce qui était resté dans l'implicite. L'auteur peut, dans le présent, accéder à certains fonctionnements psychiques qu'il a intégrés mais qu'il n'avait pas à disposition au moment où l'expérience a été vécue. Les difficultés de régulation pulsionnelle et sensorielle ont fait achopper l'élaboration psychique dans l'ici et maintenant de l'expérience. L'après-coup de l'écriture autobiographique remobilise et permet de poursuivre l'élaboration. L'exemple de D. Tammet touchant le cou de ses frères et sœurs est très parlant de ce point de vue.

Se voyant fonctionner, l'auteur peut alors questionner ce qui fait que les autres le voient différent. Ce questionnement est essentiel, car il est un premier pas vers l'acceptation d'une différence qui n'est plus seulement subie mais qui peut être intégrée comme une différence dont l'auteur est l'acteur. Cela assure un lien entre les deux positions que J.-F. Chiantaretto retrouve dans les travaux d'écriture de soi tels que les autobiographies : un témoignage de l'altération de soi et une attestation de l'identité. La différence n'est plus juste une altération due aux troubles autistiques, elle représente aussi ce qui fait que le sujet peut se vivre individu à part entière.

Voyons maintenant comment ce que nous avons appréhendé ici, pour des auteurs qui peuvent mettre en place ces prérequis pour l'écriture en s'appuyant sur les ressources habituellement fournies par la société, peut nous éclairer sur le fonctionnement d'un atelier qui cherche à produire cela pour des patients présentant des troubles autistiques ou apparentés, et souvent un retard mental qui limite la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires pour pouvoir écrire d'eux-mêmes.

III-2) Le Papotin *: un atelier atypique*

Nous avons postulé que le travail d'écriture inhérent à la rédaction d'une autobiographie permet de remettre en mouvement des mécanismes psychiques au niveau de la construction de la contenance, de la relation au lecteur, de la consolidation de la figure du témoin interne et de l'acceptation de la différence comme part du sujet. Cependant, témoigner de ses expériences et de ses ressentis demande de pouvoir s'appuyer sur certains prérequis.

Parmi ceux-ci certains sont de l'ordre du pragmatique : pour témoigner à l'écrit, il faut déjà savoir écrire. D'autres renvoient à la complexité de la construction psychique. Comme nous l'avons indiqué, selon la théorisation de J.-F. Chiantaretto l'écriture de témoignage s'appuie sur une certaine confiance préexistante dans le langage, étayée elle-même par la figure du témoin interne au niveau intrapsychique et sur les interlocuteurs actuels trouvés dans l'environnement. Voyons comment, dans un atelier comme le *Papotin*, qui travaille cette question du témoignage écrit, il est proposé aux rédacteurs un cadre les étayant dans cette tâche.

Le *Papotin* est un atelier journal qui s'adresse à des patients adolescents, jeunes adultes ou adultes présentant des Troubles envahissants du développement. Ils sont issus de différentes institutions de Paris et de sa région. Au fil des ans, autour de son rédacteur en chef, Driss El Kesri, s'est formé un groupe de patients, d'abord issu uniquement de l'hôpital de jour d'Antony, puis d'autres institutions. Aujourd'hui, après plus de vingt ans d'existence, ce groupe est formé de 30 à 40 membres, rédacteurs du journal le *Papotin*. Celui-ci sort une à deux fois par an et contient des textes et des interviews, tous réalisés par les rédacteurs qui forment ce groupe. Récemment un livre, *Toi et moi, on s'appelle par nos prénoms* (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011) a été publié sous les noms de Marc Lavoine, parrain de l'atelier quasiment depuis sa création, et Driss El Kesri. Ce livre regroupe un certain nombre de productions des rédacteurs et leur permet pour la première fois d'être accessibles en librairie.

L'un des mérites de l'atelier-*Papotin* consiste à remettre du jeu dans le langage des participants entre représentations-choses et représentations-mots. Alors que dans la psychose, mais également dans l'autisme, la polysémie se retrouve limitée par une rigidification du lien entre signifiant et signifié, le mot « papotin » lui-même véhicule une polysémie dont les patients arrivent à s'accommoder.

Dans un souci de précision, je distingue « l'atelier-*Papotin* », le « groupe-*Papotin* » et le « journal-*Papotin* ». Ce que j'ai fait ici pour rendre explicites ces différences n'a pas lieu au cours de l'atelier.

Ces trois signifiants (que j'ai isolés pour les rendre univoques) sont confondus dans un unique signifiant « papotin » au cours de l'atelier.

Ainsi le mot « papotin » peut renvoyer à l'atelier, c'est-à-dire à ce lieu construit par le cadre où se retrouvent les rédacteurs pour créer le journal. Il peut aussi renvoyer au groupe. Les participants de l'atelier-*Papotin* s'appellent et se font appeler « les Papotins », ce qui vient signer leur identification au groupe. Cela permet d'inclure dans un groupe unique à la fois les patients, les accompagnateurs et le rédacteur en chef.

Cela se décline aussi au singulier, un membre du groupe pouvant être appelé « un Papotin » même s'il ne participe plus au groupe à l'heure actuelle. Derrière cette appellation se joue pour la personne son appartenance au groupe et pour le groupe la reconnaissance de ses membres, c'est-à-dire de son unité au-delà de l'absence des personnes. L'une des Papotins est morte il y a quelques années, pourtant elle est encore considérée dans le discours du groupe comme faisant partie du groupe-*Papotin*, son absence pouvant être ainsi représentée.

Enfin le *Papotin* est aussi le nom du journal, objet produit par le groupe-*Papotin* pendant l'atelier-*Papotin*.

Le signifiant « papotin » renvoie donc à la fois à l'atelier, au groupe, aux individus formant ce groupe et au journal. Pourtant, il n'est pas nécessaire au cours des discussions de préciser ce à quoi renvoie le terme. Ce néologisme a acquis une polysémie dont les membres du groupe s'accommodent, ce qui est étonnant quand on sait à quel point c'est un fonctionnement rare dans le cadre des troubles autistiques et apparentés.

Ce signifiant polysémique prend sens pour les membres du groupe-*Papotin* comme une construction groupale, une représentation qui a été construite par les participants passés et actuels et qui continue à se construire actuellement.

A. Green dans *Le Langage en psychanalyse* (A. Green, 1984, p. 167) propose de considérer les liens entre signifiant et signifié comme faisant partie du travail de signifiance ayant lieu dans le système conscient. Ainsi se construit dans la conscience un enchaînement de signifiants reliés entre eux et également liés à des signifiés. Les signifiés étant également reliés entre eux.

Par le jeu du langage, un signifiant renvoie à un signifié ou à un autre signifiant, mais il peut aussi être relié à un signifié proche du signifié auquel il est habituellement relié. Un signifié peut renvoyer à un autre signifié ou à un signifiant auquel il est habituellement lié ou à un autre signifiant proche de ce dernier. Le psychisme peut alors cheminer par ces liaisons possibles pour former un discours. Le mot « papotin » lui-même est représentatif de ce jeu retrouvé entre un signifiant et plusieurs signifiés, allant à l'encontre de notre hypothèse du manque de plasticité psychique.

Cet atelier m'apparaît particulièrement intéressant à étudier car, comme l'atelier d'éducation sexuelle du chapitre précédent, il fournit un cadre groupal soutenant qui aide à l'élaboration subjective. Mais le *Papotin*, libéré de la contrainte éducative de l'atelier déjà étudié, a constitué un cadre particulier que nous allons développer, mettant l'atypique au centre de l'atelier. Nous verrons comment cela aide les jeunes, non seulement à s'inscrire dans un travail de subjectivation, mais également à témoigner de leur vécu et de leur ressenti.

III-2-a) Témoignage de la différence

Dans le recueil *Toi et moi, on s'appelle par nos prénoms* (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011), nous pouvons trouver de nombreux textes où les rédacteurs témoignent d'eux. Ils utilisent le témoignage dans sa fonction essentielle. Ils visent à dire une vérité propre à chaque individu. Les textes peuvent alors se lire comme des réflexions tantôt sur eux-mêmes, tantôt sur le monde et souvent sur la rencontre entre les deux.

La Résurrection

Je suis très tracassé par la résurrection.
J'ai très peur de la vie.
J'ai très peur de ma vie.
J'ai très peur de la mort.
La fée des médicaments est morte.
Je voudrais retourner dans les âges que j'aime.
Pour ne plus avoir peur.

François (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011, p. 233)

Dans ce texte apparaît l'idée que la résurrection est inquiétante quand on ne trouve pas de tranquillité dans la vie que l'on mène. Ce texte témoigne d'une grande douleur chez son auteur, qui semble ressentir une peur omniprésente qui envahit la continuité de sa vie. Il explique ainsi son sentiment face à l'idée de la résurrection, vivre à nouveau a moins d'intérêt quand la vie est insupportable, mais également son souhait de revenir à un état où sa vie était plus agréable, peut-être à nouveau accessible par la résurrection.

Nous pouvons retrouver cette manière de confier par l'écrit quelque chose de soi-même dans d'autres textes comme celui-ci :

La Peur

J'ai peur de la peur.
Laissez-moi un coin dans un coin.
Je ne sais l'heure de l'heure.
J'ai envie de partir dans une mère.
Inconnue.

Robert (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011, p. 158)

Dans le contenu manifeste nous retrouvons l'aspect répétitif déjà présent dans le texte précédent. Mais dans ce cadre les répétitions ne sont pas vues comme un effet de stéréotypie, mais plus comme un effet poétique. Nous pouvons même faire l'hypothèse que la forme répétitive de l'écriture, qui traduit une même forme de répétitivité dans la manière d'envisager l'environnement, soit ce qui soutient l'expression.

Ces témoignages de ressentis sont parlants car ils dépassent les nécessités de mise en forme et de logique propres à l'écrit pour laisser les mots exprimer un point de vue subjectif. D'autres textes témoignent d'un ressenti face à un vécu dans le cadre de l'atelier, comme par exemple le voyage aux États-Unis que le groupe de rédacteurs a entrepris il y a quelques années.

L'Amérique
C'est Amicalement vôtre, Columbo,
Serpico, Starsky et Hutch.
C'est Ray Charles, Louis Armstrong,
C'est Crocodile Dundee,
C'est Tarzan,
C'est Zorro qui aime les femmes
D'un amour de gentillesse

C'est Los Angeles, Supercoptère,
Tonnerre mécanique.
C'est l'île fantastique
C'est Magnum,
C'est Eddy Murphy,
C'est Madame est servie.
C'est Elvis Presley, les Rolling Stones.

Les Américains sont comme Howard Buten
Ils sont blancs, ils sont gentils,
Kojak, la Petite Maison dans la prairie
Et les Envahisseurs.

Laurent (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011, p. 244-245)

Dans ce texte, cette adjonction des références culturelles aux États-Unis permet au rédacteur de témoigner de ce qu'il connaît de ce pays. À cela s'ajoute une observation directe faite lors du voyage que le rédacteur a entrepris et une observation directe qu'il a faite une fois sur place.

Pourquoi je ne veux pas aller à Los Angeles
Je veux que ce soit le dernier voyage. Après, c'est terminé ! C'est pas pour refuser, c'est parce que je n'aime pas les déplacements.
Je n'aimerais pas non plus faire du rugby, ni de la boxe.
Je ne veux pas me faire tatouer.
J'ai peur que l'avion tombe dans la mer et que le requin le morde, et comme ça a des dents puissantes, les requins, qu'il fasse craquer cette partie de l'avion avec ses dents et qu'il me morde et que je sois blessé.

Je ne veux pas non plus cracher du feu, ni qu'on me fasse de piercing.
Ce voyage pour moi, c'est l'enfer.

Par contre, j'aimerais dire à Tori Spelling qu'elle est une jeune-fille-dame[1].
J'aimerais aussi lui demander si je peux la tutoyer, l'appeler par son prénom, ensuite lui demander son âge, et quand est son anniversaire, où elle habite, si elle est mariée.
J'aimerais lui dire : « Toi Tori, toi Tori, toi ! » par affection.

([1]Note de bas de page : C'est entre jeune fille et dame. Encore que ça ne se dise pas : c'est une jeune fille en forme de dame si on veut. Elle se rapproche d'une dame d'après sa tête. Tandis que Valérie, c'est une jeune-fille-jeune-fille, (c'est-à-dire carrément une jeune elle).
Arnaud (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011, p. 245-246)

Dans ce texte le rédacteur témoigne de sa non-envie d'aller aux États-Unis. Ce faisant il se place en opposition au reste du groupe des rédacteurs et au rédacteur en chef, qui avait organisé ce voyage. Malgré cela, ce témoignage trouve sa place dans les lignes du journal. Il y a l'explication de la peur qui la sous-tend. Ainsi la non-envie s'explique non pas comme un acte de refus vis-à-vis du reste du groupe, mais plutôt comme une peur du déplacement lui-même. Néanmoins, une fois cela exposé, il est possible d'envisager des aspects plus sympathiques du voyage, comme la rencontre avec une célébrité qu'il apprécie.

Parmi tous les rédacteurs, l'un d'eux écrit du slam et rédige ses textes pendant les interviews. Celui-ci a été écrit pendant la rencontre avec Simone Veil :

Simone Veil
Introduit
Sur une loi mise en place
Partant d'un homme désespéré
De sa peur de l'hôpital psychiatrique.
Elle parle de sa lutte
Pour la création d'établissements
Spécialisés.
J'aime cette parole sage
Car elle éloigne de la case.
Puis elle se livre sur son livre,
Son autobiographie
Douleur, richesse qui provoquent
Témoignage
Femme déportée
Emportée
Par le nazisme
Famille éteinte
Mais pas tout à fait
Comme sa carrière
Rien n'est fait
Le combat continue
Face aux difficultés de ce monde
Avec qui elle correspond
C'est une lumière dans
Le noir car elle connaît l'obscurité

Elle a la bougie
Pour que les choses
Puissent changer.

Andrew, (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011, p. 231-232)

Par ce texte, ce rédacteur témoigne de son ressenti au cours de l'interview. Il y a beaucoup d'éléments issus de la discussion elle-même et plus particulièrement de ce que Mme Veil a dit. Mais s'y glisse également une partie de vécu personnel, quand le rédacteur dit qu'il aime « cette parole sage car elle éloigne de la case ». Il rapporte ainsi au milieu de ce texte consacré à Mme Veil un élément de son vécu propre qui l'amène à avoir une opinion sur l'hôpital psychiatrique. Au-delà de la rencontre avec une personnalité du monde politique, ce qu'elle dit fait émerger ces souvenirs chez ce rédacteur et son texte permet de témoigner de cela.

Au cours de l'interview, il y a un passage qui montre que cette rencontre se fait dans les deux sens :

Nicolas : Tu es née en 1927 et tu as été arrêtée en 1944; et tu as été ministre de la Santé de quand à quand ?
Simone Veil : J'ai été ministre de la Santé de 1974 à 1979, ensuite j'ai été au Parlement européen, et puis de nouveau ministre de la Santé en 1993...
Théodore : C'est quel mois, votre anniversaire ?
Simone Veil : C'est au mois de juillet. Le 13 juillet. Quand j'étais enfant, je croyais que le feu d'artifice était pour moi. J'étais très heureuse.

Par cette explication, l'invité partage avec les rédacteurs du *Papotin* un élément personnel de sa vie. Il semble que l'atmosphère des interviews, par l'échange qu'elles génèrent, incitent à parler de soi. Cela se retrouve dans de nombreuses interviews et nous le retrouverons dans celles analysées.

Cette capacité à s'évoquer et se réfléchir est présente dans de nombreux textes du *Papotin*. Ceux-ci montrent des capacités d'élaboration subjective que l'on ne suppose pas habituellement à des personnes souffrant d'autisme. Il exprime une compréhension des rédacteurs concernant leur propre fonctionnement, qu'ils peuvent alors exprimer à l'écrit pour témoigner de cette vérité qui leur est propre.

Ils prennent certains traits de leur caractère et expliquent en quoi ils sont importants pour eux. Cela peut se faire de manière succincte et humoristique :

« J'aime radoter, oui oui oui oui oui oui ! »

François (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011, p. 46)

Cela peut aussi prendre la forme de textes plus longs et plus introspectifs, comme les deux qui suivent :

Alain est un jeune homme digne d'un grand homme.
Alain a passé son enfance à Clichy, où il a été victime des autres écoliers qui s'en prennent à lui. Il a dépassé la maternelle et la primaire et tout le collège et il n'a pas pu aller au lycée car il est placé dans un hôpital de jour.
Il a rencontré Frank Margerin, un auteur de BD et il s'est lié d'amitié avec lui. L'amitié, c'est comme une alliance.
Puis Alain est allé bosser à « Turbulences ». Bientôt ou plus tard, il sera élu nouvel artiste au monde, et aura de bons amis.

Alain (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011, p. 46-47)

Je suis un individu plein d'intelligence, d'imagination et de capacités. Plein d'atouts, plein d'avantages. On m'a dit que j'étais un soleil, et d'après les apparences, je suis quelqu'un de merveilleux. J'admets quand même ces atouts, mais je n'en viens pas à me dire que je suis merveilleux : je ne parviens pas à exploiter ces capacités, et c'est dû à mon syndrome. Conclusion : j'ai des chances et des privilèges, et c'est lié à ma nature, même si c'est grâce à mon syndrome. Mais grâce à mon syndrome, j'ai gâché plein d'occasions.

Nathanaël (M. Lavoine et D. El Kesri, 2011, p. 46)

Dans le premier texte nous pouvons remarquer que le témoignage se fait d'un point de vue extérieur, le rédacteur se nommant au lieu d'utiliser le « je ». Son texte souligne l'épreuve qu'a constituée pour lui son passage à l'école, à cause de l'exclusion que les autres écoliers lui ont fait vivre. Cette exclusion s'est doublée du placement en hôpital de jour. Néanmoins Alain souligne son amitié et sa place en ESAT, qui lui permettent d'à nouveau se projeter dans une image valorisante de lui-même.

Dans le second texte le rédacteur fait une distinction entre ce qui lui est renvoyé de positif, certainement par son entourage, et la vision qu'il a de lui-même, qui n'est pas aussi positive. Il considère sa maladie comme l'élément qui empêche que ses qualités se manifestent. Pour autant ses qualités restent bien présentes, mais cette partie de lui-même qu'est le syndrome le limite. La dernière phrase est particulièrement ambiguë, car le syndrome n'est pas rejeté mais il l'empêche néanmoins de profiter de certaines occasions. Ce rédacteur met en avant cette partie de lui-même différente, qui ne l'arrange pas car elle le met en difficulté. Elle le fait souffrir, mais fait partie de lui et participe de son individualité. Cela permet d'élaborer au syndrome une place particulière : il fait partie de sa personne mais ne la résume pas.

Ces deux textes témoignent de cette différence que les rédacteurs du *Papotin* ressentent du fait de leurs difficultés et de leur statut de personne handicapée. Il y a au sein du groupe-*Papotin* un questionnement autour de cette question de la différence. Cela se retrouve dans un passage de l'interview de la chanteuse Camille.

M. El Kesri : Je voulais organiser cette rencontre depuis un petit moment, parce que justement ce que pointe Jacqueline, c'est votre singularité. Dans ce qu'on voit, ce qu'on entend, ce qu'on écoute, vous êtes très singulière. Ça vient de vous, c'est vous, c'est ce que vous êtes, ce que vous ressentez et ce que vous donnez à entendre et à communiquer.
La grande majorité de ces jeunes gens sont depuis leur naissance dans une contrainte à être comme les autres. Quelque chose qui est vécu de manière terrifiante pour eux, parce qu'ils font un effort

terrible pour essayer de ne pas être vus pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des personnages originaux et singuliers.
Ce moment du Papotin*, comme beaucoup d'ateliers que l'on essaye de faire exister, est axé sur l'idée qu'« on est ce qu'on est, qu'on peut créer, qu'on peut donner à voir, qu'on peut donner à entendre, qu'on n'a pas besoin de coller, d'imiter... ».*
Camille : Je pense qu'il n'y a pas que vous, que les jeunes ici présents qui ressentent ça. Il y a beaucoup de gens qui ressentent ça. On est en lutte pour essayer d'être « normal » tout le temps...
M. El Kesri : Mais quand on n'est pas dans cette norme, on est exclu.
Camille : Oui, c'est ça qui est problématique, c'est l'exclusion, alors que la différence est une richesse en fait. La norme, ce n'est pas être tous pareils, c'est vivre ensemble ! La norme, ce n'est pas la pureté, ce n'est pas l'homogénéité... Il faut que les choses soient à l'image des êtres vivants, c'est-à-dire plein de variétés d'êtres vivants différents, des visages différents, parfois de pathologies, de défauts, de visages différents...
Léa : De difficultés...
Camille: Ou de difficultés ou de qualités ou parfois de dons extraordinaires...
Léa : De comportements...
Camille : Il faut le mélange pour la norme. Sinon, la norme est fasciste.
Aymeric : Donc il faut une espèce d'atypicité en fin de compte.

Ce questionnement est rapporté par le rédacteur en chef, qui explique ce ressenti très particulier pour les rédacteurs qui essayent de correspondre aux standards mais ne peuvent y arriver et, de ce fait, se retrouvent exclus. Cette interview, que nous développerons davantage plus loin, permet d'interpeller quelqu'un d'extérieur au monde du handicap sur ce ressenti de différence et d'exclusion. Camille rappelle que ces ressentis ne sont pas réservés aux rédacteurs du *Papotin*. Elle propose alors son idée de la norme, qu'Aymeric résume comme une norme où il faut de l'atypique.

Mais ces témoignages peuvent aller encore plus loin. La rencontre avec des personnalités est l'occasion pour les rédacteurs de témoigner de la souffrance ressentie face à une société qui a du mal à leur faire une place.

Rencontre avec Justine Lévy :

Daniel : Vous n'êtes pas politicienne, je vais néanmoins vous demander ce que vous pensez de l'attente qui n'en finit pas d'avoir des appartements adaptés. Adaptés au sens large. Est-ce que vous trouvez normal qu'il faille attendre autant de temps ?
Justine Lévy: Évidemment que ce n'est pas normal. Mais comment faut-il qu'ils soient adaptés, ces appartements ?
Daniel : Dans le cas d'Aymeric, il a une vue très basse. Il faut donc que tout soit aménagé en fonction de ses difficultés pour qu'il retrouve les choses facilement... Par exemple, moi, j'attends un appartement de stage, mais l'appartement n'est pas aux normes. Il faut des subventions de l'État et il n'y a rien.
Justine Lévy : C'est vrai, c'est pas normal. À la limite vivre chez ses parents, mais en foyer ça doit pas être facile...
Daniel : Vivre en foyer, c'est pas toujours facile, il y a des horaires à respecter, on peut inviter personne à dormir dans sa chambre.
[...]
Justine Lévy : Ce n'est pas normal. Je suis assez choquée, mais je ne suis pas la personne qui pourrait vous parler de ça. Je ne suis ni documentée et je n'ai aucun pouvoir là-dessus. Quand vous posez la question à des responsables politiques, on vous dit quoi ? Quelles sont les raisons qu'on vous donne ?

Daniel : Par exemple, Roselyne Bachelot dit qu'on est en train de faire des choses et me renvoie à une autre personne, disant qu'elle n'est pas la bonne personne... et elle dit que pour que ça aille plus vite, il faudrait que les gens payent plus d'impôts.
Justine Levy : Oui. Il faudrait commencer par trouver la bonne personne. Est-ce que vous aimez la politique ?
Daniel : Pas spécialement, parce qu'il faut régler les problèmes et j'aime pas les problèmes.

Dans cet extrait Daniel explique comment l'absence d'appartement rend délicate la question de l'intimité, ce qu'il ne dit pas que pour lui. Ainsi il prend l'exemple d'un des ses camarades rédacteurs pour expliquer en quoi les appartements ont besoin d'être adaptés, et il parle de la difficulté de vivre en foyer, ce qu'il partage avec nombre d'autres rédacteurs.

L'interview est aussi un moment où témoigner de ce qu'il vit, ce qui soutient une forme de revendication. Celle-ci a d'ailleurs été adressée à un ministre, mais la réaction de ce dernier a vraisemblablement déçu Daniel. La possibilité d'en parler ici avec Justine Lévy permet également de penser et de parler la déception face à cette fin de non-recevoir vécue lors d'une autre interview. Ainsi, bien que le témoignage ait été adressé sans le retour espéré, cela n'a pas réduit au silence la revendication portée ici. Nous pouvons d'ailleurs la retrouver dans une interview avec Ségolène Royal :

Daniel : Il y a un problème qui se pose en ce moment : Pourquoi les logements adaptés soit n'arrivent pas, soit très tardivement ? Pourquoi ça prend autant de temps et pour d'autres choses, ça va très rapidement ?
Ségolène Royal : Il n'y a pas assez de logements adaptés parce qu'il n'y a pas eu de réglementation assez ferme. Si on obligeait tous les immeubles qui se construisent à avoir un pourcentage de mètres carrés en accessibilité totale, je pense que le problème de l'accessibilité des logements serait résolu. Je propose aussi que tous les rez-de-chaussée d'immeubles soient transformés en logements accessibles. Et pour cela il faut une vraie force politique et une règlementation très contraignante, sinon les promoteurs ne vont pas le faire. Et en plus, je pense que cela profiterait à tout le monde. Je vais raconter une petite anecdote : dans la région que je préside, en Poitou-Charentes, je me suis rendu compte que les plages n'étaient pas accessibles aux personnes qui sont en fauteuil roulant, aux non-voyants, et pour cette accessibilité, j'ai installé des tapis sur le sable pour pouvoir passer de la berge à la mer, réservés aux personnes à mobilité réduite. Et au bout d'une demi-heure, les tapis étaient utilisés par tout le monde, les mamans avec les poussettes, les jeunes qui portaient les planches à voile, les tout petits enfants qui ont du mal à marcher sur le sable... Et donc je crois que quand on adapte tous les équipements aux personnes à mobilité réduite, ça profite à tout le monde.

Le témoignage de Daniel est entendu différemment par Ségolène Royal. Elle lui répond par des propositions qui pourraient permettre de répondre à cette revendication, mais également en expliquant que ce mieux pour lui pourrait être un mieux pour quelqu'un d'autre. Cette réponse porte à la fois sur le pragmatique de la demande de Daniel, mais également sur le latent de l'exclusion qui est un thème cher au groupe-*Papotin*.

Nous pouvons donc observer dans ces différents textes des formes de témoignages qui soutiennent le processus d'élaboration subjective des rédacteurs du *Papotin*. Il permet tantôt de dévoiler une partie de son fonctionnement propre, tantôt de témoigner d'une partie de son vécu. Ce sont des formes de témoignage qui laissent voir différents enjeux pour la personne. Ils permettent tout à la fois de parler de son ressenti, de son vécu, mais également d'exprimer une pensée. Et cela ne s'arrête pas là, car comme nous pouvons le voir il apparaît également une dimension revendicative dans certaines interviews.

Il apparaît que pour témoigner d'une expérience ou d'un ressenti, d'un point de vue ou d'une pensée, il faut pouvoir opérer une distinction entre ce qu'on vit et comment on le vit. Nous retrouvons là l'idée d'un processus de subjectivation s'appuyant sur le langage qui permet de construire la représentation de son vécu et la manière dont on est affecté par celui-ci. Nous retrouvons en filigrane le principe de l'élaboration pulsionnelle, selon un pôle représentatif et un pôle affectif qui sont liés mais différenciés.

De plus, témoigner c'est faire un pas de plus, car c'est un acte impliquant de supposer une légitimité et un intérêt à ce dont on témoigne. Cela implique de penser que ce qu'on dit a suffisamment d'intérêt pour être entendu par les témoins du témoin, comme les nomme J.-F. Chiantaretto. Au niveau du sujet, cela suppose une assise narcissique suffisamment solide pour affirmer que la vérité du vécu et la manière de le vivre peuvent avoir une influence sur l'objet chez qui est déposé le témoignage.

Le témoignage peut donc s'appréhender comme un acte personnel qui signe à la fois une construction subjective et permet de se différencier de l'environnement. Il suppose un rapport intersubjectif assez stable et bienveillant pour qu'on puisse trouver un objet capable d'accueillir ce qu'on veut y déposer.

Dans le cadre du journal-*Papotin* cet acte de témoigner par l'écriture de soi s'exprime dans les textes du journal ainsi que dans les interviews. Dans les quelques extraits que nous venons de passer en revue nous trouvons des témoignages où les rédacteurs montrent qu'ils peuvent réfléchir sur eux, sur leur situation, ainsi qu'émettre des revendications. Notons que si le témoignage demande une confiance suffisante dans le langage pour exprimer ce qu'on ressent et dans l'objet pour qu'il puisse accéder au contenu du témoignage, le fait de revendiquer renvoie à la confiance dans un objet qui pourra reconnaitre la légitimité de la revendication et la soutenir.

Dans le cadre de l'atelier-*Papotin*, ces revendications ont la particularité de s'adresser à des représentants de l'ordre politique que le dispositif leur permet de rencontrer. Le témoignage, par sa forme revendicative, prend alors une dimension supplémentaire : il est un acte qui peut devenir moteur pour susciter un changement au sein de l'objet.

Ce que nous constatons ici souligne à quel point le travail de différenciation est une élaboration complexe, car il repose sur la construction d'un objet social abstrait. Celui-ci peut alors recevoir les revendications et ces dernières peuvent l'influencer.

Dans les exemples retenus, un rédacteur, Daniel, montre cette capacité. Il n'est pas le seul au sein du groupe à pouvoir formuler de telles revendications. Cependant, il faut reconnaître que parmi ces rédacteurs aux capacités hétérogènes, tous ne sont pas capables d'adresser une telle demande.

Néanmoins, si la revendication vient de ce rédacteur, celui-ci ne l'exprime pas que pour lui, mais aussi pour le groupe. C'est une des particularités de cette fonction de témoignage au sein de l'atelier-*Papotin*. Elle s'exprime chez les individus, leur permet de formuler en partie leur ressenti subjectif, et elle trouve sa place au sein de ce groupe de rédacteurs. L'atelier facilite vraisemblablement son expression. Nous allons donc essayer de comprendre ce qui, dans le cadre de l'atelier, stimule les rédacteurs pour que leurs questionnements sur le monde qui les entoure, naturellement présents, se manifestent dans une forme de réflexion sur eux-mêmes dont ils témoignent, autant dans leur manière de mener les interviews que dans les textes publiés dans le journal.

III-2-b) La place de l'observateur

Ma première rencontre avec le *Papotin* date de 2005, alors que j'étais en stage dans une des structures participant à l'atelier. J'ai alors pu suivre les pérégrinations des rédacteurs et appartenir au groupe dans une forme d'observation active, car l'une des règles de l'atelier est que tout le monde participe.

Quelques années plus tard, j'ai pu approfondir ce premier contact en utilisant le *Papotin* comme terrain de recherche pour mon Master 2 Recherche. J'avais alors assisté à de nombreuses séances de l'atelier et je m'étais appuyé sur des transcriptions de séances et d'interviews pour mener à bien ce travail de réflexion.

Pour le présent travail, je propose de m'appuyer sur le même type de matériel tiré de séances et d'interviews assurées par le groupe-*Papotin*. Néanmoins, comme le temps de mon observation a été plus long, j'ai eu à ma disposition une grande quantité de matériel. Il m'a alors fallu faire une sélection. J'ai donc retenu une séance de discussion et deux interviews qui m'apparaissent représentatives du déroulement de l'atelier d'après mes plusieurs années de participation et d'observation.

Mais dans le cadre du *Papotin*, mon observation participative prend encore une autre forme que pour les deux autres médiations étudiées dans cette thèse. À la fin de mon Master 2 Recherche, le rédacteur

en chef m'a proposé de participer activement à l'association *Papotin* – Fenêtre sur la ville qui assure un certain nombre de tâches pour les rédacteurs de l'atelier, que je développerai dans le paragraphe suivant. J'en suis actuellement le secrétaire et je participe à la transcription des interviews menées par les rédacteurs. Ce faisant j'ai pu découvrir le travail fait en coulisses de l'atelier, qui décharge les rédacteurs et leur permet de se centrer sur l'atelier et l'élaboration du journal.

Pour cet atelier encore plus que pour les autres, mon implication est à prendre en compte dans mon observation. Cela présente sans aucun doute des biais, néanmoins il me semble que cette participation aux rouages cachés de l'atelier représente un matériel particulièrement intéressant à inclure dans son analyse. C'est ce que j'essaye de faire dans l'analyse que je propose afin d'enrichir ma recherche sur la dimension thérapeutique de cette médiation atypique.

III-2-c) Description du dispositif

Le *Papotin* est un atelier régulier d'une exceptionnelle longévité. Il a maintenant plus de vingt ans d'existence et plus de 30 numéros du journal ont déjà été publiés. La forme de l'atelier est relativement simple, quand on se place du point de vue des rédacteurs.

Ces derniers se rencontrent une fois par semaine, le mercredi matin, dans un théâtre extérieur aux institutions, tout simplement pour discuter. Car c'est là une des particularités de cet atelier : les textes, articles, billets d'humeur ne sont pas écrits pendant le temps de l'atelier. Ils peuvent être des transcriptions faites après coup par le rédacteur en chef à partir des enregistrements des séances, ou des textes envoyés par les rédacteurs (aidés, quand ils ne savent pas écrire) qui les ont travaillés en dehors du moment de l'atelier. Au moment des rencontres il n'y a pas de temps d'écriture, juste du temps de parole.

Mais il y a aussi les interviews, souvent avec des invités prestigieux, au cours desquelles les rédacteurs posent des questions à l'invité. Alors tous types de questions émergent, certaines en lien avec l'actualité, d'autres issues de la curiosité des rédacteurs. Elles peuvent être très surprenantes, mais montrent toutes un intérêt pour l'invité qui est venu les rencontrer. Nous verrons comment celles-ci prennent place dans le déroulement de l'atelier et leur importance dans la cadre de celui-ci.

L'atelier-*Papotin* est donc centré sur l'accueil un groupe d'une trentaine de rédacteurs. C'est un groupe semi-ouvert, n'importe qui peut y participer. Sa composition a évolué au cours des années, de

nouveaux rédacteurs sont venus rejoindre le groupe, d'autres sont partis, du fait d'insertion dans des institutions trop lointaines ou ne pouvant organiser un accompagnement sur le lieu de l'atelier.

Dans le groupe des rédacteurs du *Papotin* il y a des personnes qui accompagnent les groupes de patients. Au cours de l'atelier ils ne sont pas distingués des rédacteurs. Ils peuvent intervenir au même titre que les patients et participer aux interviews. Le groupe accueille aussi quelques personnes qui ne sont pas issues du milieu de la prise en charge spécialisée. Ils ont croisé le chemin de ce groupe de rédacteurs atypique et y participe.

Au niveau légal, l'atelier dépend d'une association qui s'appelle le *Papotin* – Fenêtre sur la ville. Cette association est formée par des professionnels issus des différentes institutions qui participent à l'atelier. Elle constitue l'arrière-plan du dispositif, c'est-à-dire de cette partie du dispositif qui permet à l'atelier et au journal d'exister, car elle décharge les rédacteurs d'un certain nombre de tâches. Ceux-ci peuvent alors se concentrer sur le contenu du journal.

L'association assure le maintien des comptes, car la production du journal est coûteuse et les ventes génèrent des recettes qui sont réinvesties dans la publication. Elle peut aussi mettre en place des demandes de subventions qui permettent de financer des sorties culturelles, des voyages pour le groupe-*Papotin* ou la sortie de nouveaux numéros.

Dans l'arrière-plan du dispositif il y a également le travail de transcription. Celui-ci est assuré par certains membres de l'association. Pour offrir aux rédacteurs un lieu où la parole est centrale, le journal est écrit à partir de ces transcriptions. Certains textes sont écrits par les rédacteurs en dehors de l'atelier et remis au rédacteur en chef, d'autres sont construits au cours de l'atelier et sont écrits d'après les enregistrements. Ils trouveront leur place dans le journal sans modifications. Les interviews fonctionnent sur le même modèle. Elles sont enregistrées, transcrites, puis arrangées par les membres de l'association pour trouver leur place dans le journal. Ce travail de transcription permet de ne pas limiter l'accès à l'atelier aux personnes sachant écrire.

Dans l'arrière-plan de l'atelier il y a aussi tout ce qui touche à la création du journal. Celui-ci, à l'image du groupe-*Papotin*, revendique son aspect atypique par un format inhabituel. Le journal est plus grand que la plupart des publications. Il est arrangé par le rédacteur en chef, qui travaille avec des graphistes professionnels afin de conserver au fur et à mesure des numéros l'aspect spécifique que lui donne sa mise en page particulière.

Mais, en plus de ces moments de discussion, l'atelier-*Papotin* participe à l'accès à la culture de ses membres. Le groupe se revendique deux parrains : Howard Buten et Marc Lavoine. Tous deux sont

artistes et soutiennent la démarche artistique et culturelle de l'atelier. Ils proposent à différentes personnalités de venir se faire interviewer par les rédacteurs du *Papotin*. Ils participent à l'arrière-plan du dispositif en assurant l'interface entre le monde des personnalités culturelles et le groupe-*Papotin* en fonction des demandes des rédacteurs et de l'actualité.

Ils fournissent également des invitations pour différents spectacles et films, qui donnent aux rédacteurs un environnement culturellement stimulant.

Depuis peu les interviews sont également filmées et montées par un réalisateur professionnel. Ces films servent alors en interne pour que les rédacteurs revoient leur travail. Ils servent également à présenter ce travail à l'extérieur.

III-2-d) L'atelier-*Papotin* : un cadre pour écrire par la parole

La structure de l'atelier est centrée sur le groupe des rédacteurs. Au travers de l'étude du fonctionnement du groupe-*Papotin* nous chercherons les modalités de son organisation.

Les rédacteurs se regroupent tous les mercredis matins au théâtre du Lucernaire afin de « papoter ». Les séances de l'atelier peuvent prendre deux formes : ce sont, soit des séances de discussion sans invité, où les rédacteurs parlent de ce qu'ils souhaitent, soit des séances avec un invité et le groupe mène une interview. Nous allons maintenant développer ces deux types de séances.

Les séances de discussion : lieu de l'interlocution interne au groupe

Ces séances représentent la majorité des mercredis matins. Le groupe parle de choses diverses, étant entendu qu'au *Papotin* on peut tout aborder et écrire sur tout. Les sujets de discussion d'une séance (car ils varient au cours de celle-ci) peuvent être ramenés par un membre du groupe ou se déterminer au fur et à mesure.

Je propose, en nous appuyant sur la transcription d'une séance de discussion, d'appréhender leur place dans le cadre et les mouvements groupaux qui s'y développent.

> *Driss El Kesri : Bon alors on est tous là. Je voudrais aujourd'hui que l'on parle d'un sujet très grave.*
> *Salomé : Lequel ?*
> *Mathéo : Lequel ?*
> *Nicolas : Ah oui...*
> *Jacob : Très grave ?*
> *Driss El Kesri : Très grave.*
> *(Beaucoup de discussions en arrière-plan)*
> *Nicolas (en même temps) : Le parcours de la flamme olympique.*

Driss El Kesri : Hein ? Le parcours de la flamme olympique. Oui, c'est un sujet. (Les discussions continuent, Mathéo rigole). Non, si quelqu'un parle et que tu fais un commentaire, on n'entend pas.
Mathéo : D'accord, d'accord. (Les discussions se calment)
Nicolas : Le parcours...
Driss El Kesri : Oui.
Nicolas : ...de la flamme olympique dans Londres et dans Paris.
Driss El Kesri : D'accord. Ça c'est un sujet intéressant, c'est pas un sujet grave...
(.../...)

Le tout début de la discussion est centrée sur la mise en tension du groupe par M. El Kesri. Celui-ci veut proposer un thème de discussion qui le touche. Les rédacteurs réagissent à cette mise en tension par des verbalisations visant à éclaircir ce que leur rédacteur en chef laisse, pour l'instant, dans le flou. La plupart de ces verbalisations se mélangent dans brouhaha en arrière-plan, mais certaines verbalisations arrivent jusqu'au devant de la scène, à l'exemple de la proposition de Nicolas de parler du parcours de la flamme olympique. Le rédacteur en chef intervient d'ailleurs pour que les verbalisations diminuent.

Au niveau latent le groupe teste sa capacité à accueillir de la tension psychique. En reportant l'évocation de la représentation le rédacteur en chef assure une fonction d'excitation du groupe. Cette excitation circule alors, se manifestant par les discussions en arrière-plan, signe d'une contenance du groupe qui permet que de l'énergie non liée reste disponible. L'intervention du rédacteur en chef, qui permet que les discussions n'empiètent pas sur les échanges, relève également de la contenance du groupe. Celui-ci cherche alors à atteindre un équilibre avec une énergie psychique circulant mais n'empêchant pas pour autant de parler, c'est-à-dire d'amener des nouvelles représentations dans la partie consciente du groupe.

Certains membres du groupe essayent alors de remplir la fonction de liaison laissée en suspens par le rédacteur en chef et proposent des représentations pour coller à cette excitation affective mise en avant. Ce dernier refuse la représentation du parcours de la flamme olympique (*fonction de sélection*) en expliquant que ce n'est pas assez grave, c'est-à-dire que la représentation ne correspond pas à la quantité d'excitation mise en charge (*fonction explicative*).

(.../...)
Nicolas : La mort de quelqu'un ?
Driss El Kesri : La mort de quelqu'un ? C'est un sujet grave.
Salomé : Quelle mort ?
Driss El Kesri : Ça c'est un sujet terriblement grave...
Nicolas : De quelqu'un du Papotin *?*
Driss El Kesri : Non. Quelqu'un qui aurait pu être au Papotin*, oui.*
Nicolas : Qui ?

Driss El Kesri : Là par exemple, dans le journal Métro*, il y a un titre absolument terrifiant, il y a un article horrible, infect, immonde... qui est... « Elle a tué sa fille handicapée par amour ». (De l'étonnement s'exprime chez certains membres).*
Jacob : Comment elle fait ça ?
Driss El Kesri : Comment est-ce qu'on peut tuer par amour ?
Alexis : C'est un fou euh ça.
Jacob (au milieu du brouhaha) : C'est un assassin.
Driss El Kesri (au milieu du brouhaha) : C'est un assassin, voilà.
Alexis (au milieu du brouhaha) : Il mérite l'hôpital psychiatrique !
Salomé : Lydie Debaine, 66 ans.
Aymeric : Oui, alors j'ai entendu parler de ça effectivement.
Salomé : Et sa fille elle avait, elle avait mon âge quand... Elle assassine Anne-Marie, sa fille de 26 ans, en la noyant.
Driss El Kesri : Elle la met dans une baignoire, et elle la tue et c'est par amour voilà. Et donc le journal dit « c'est par amour ».
Aymeric : Oui, alors ça tu vois… si je puis me permettre, je le soupçonne d'être archi-faux.
Driss El Kesri : C'est pas (Alexis parle en même temps)...
Alexis (en même temps) : Il faut l'envoyer dans un asile.
Jacob : Ou alors on la met en prison.
Driss El Kesri : Bien sûr qu'il faut l'enfermer en prison.
(.../...)

Nicolas continue à essayer de deviner de quoi veut parler M. El Kesri et il tombe juste. Le rédacteur en chef livre enfin un peu du contenu du fait « grave ». Il propose de parler de la mort de quelqu'un. Immédiatement, Nicolas s'inquiète de savoir s'il s'agit de quelqu'un du groupe, ce à quoi le rédacteur en chef répond que ça aurait pu être le cas, impliquant encore un peu plus le groupe dans ce dont il veut parler. Il dévoile alors l'article « Elle a tué sa fille handicapée par amour », à l'origine de ce dont il veut parler. La force de l'évocation fait réagir les rédacteurs et le brouhaha d'arrière-plan réapparaît. Certains, néanmoins, s'appliquent à évoquer les faits avec précision. Une fois cela fait, le jugement de M. El Kesri et quelques autres est unanime : il faut enfermer cette mère.

La contenance est toujours bien présente. Elle est visible au travers des interventions tous azimuts et du brouhaha ambiant. Elle permet que la fonction excitatrice que continue d'assurer le rédacteur en chef ne devienne pas désorganisante pour le groupe. D'ailleurs, la question de Nicolas sur l'appartenance au groupe-*Papotin* de la personne morte et l'affirmation de cette possibilité par le rédacteur en chef implique encore davantage les rédacteurs dans la discussion.

L'emphase avec laquelle est amené le sujet de discussion permet de voir que le groupe répond à la mise en tension affective du rédacteur en chef par une *fonction de création de représentations* (qui sont en fait des représentations issues du monde interne des membres du groupe) et une fonction de liaison, qui permet de relier ces représentations à l'affect transmis au groupe et ce faisant d'élaborer ce dernier.

Parmi ces représentations, il y a une recherche de celles qui caractérisent les faits dans la réalité. Nous retrouvons la fonction de sélection, mais celle-ci est assurée par Salomé et Aymeric. C'est ce dernier qui évoquera l'erreur du journal, qui titre que le meurtre a été perpétré « par amour ».

Nous voyons alors apparaître une *fonction de jugement* qui condamne l'acte et la mère qui l'a perpétré. Ainsi le groupe donne un avis.

(.../...)
Daniel : Mais d'abord… étape par étape, il faut savoir qu'est-ce qu'elle avait comme handicap déjà ?
Driss El Kesri : Ce n'est pas une question de handicap d'abord. On ne tue pas, on ne tue personne par amour. Voilà. Ça c'est une chose horrible.
Alexis : C'est un fou !
Driss El Kesri : Par amour.
Salomé : C'est une folle !
Driss El Kesri : « Elle a tué sa fille handicapée par amour », par amour. C'est vraiment une horreur.
Nicolas (au milieu des bruits de discussions) : Ça n'a aucun sens.
Alexis : Ça pourrait être condamné à vie, éternellement dans un asile ce genre de personne, n'est-ce pas ?
Daniel (en même temps) : Oui mais d'un côté, c'est pas...
Alexis (en même temps) : Cet assassin ne mérite pas d'aller en prison.
Salomé (en même temps) : Le 14 mai 2005.
Daniel (au milieu de discussions) : C'est pas évident de voir une personne souffrir. Peut-être je suis pas...
Alexis : Faut les condamner à l'hôpital psychiatrique.
Daniel : Mais, ça justifie pas de les tuer.
Alexis : Éternellement, une porte blindée, avec des vis partout.
Driss El Kesri : Il faut les condamner à l'hôpital psychiatrique éternellement. Oui, je suis d'accord avec toi.
Nicolas : Attends...
Aymeric : Ceci dit… je suis tout à fait d'accord que vivre avec un handicap c'est pas évident, mais de là à tuer...
Salomé : Assassiner tu veux dire.
Driss El Kesri : Assassiner.
Aymeric : Assassiner euh… Y a quand même une barrière à ne pas franchir.
(Un court silence)
Daniel : Dans quel sens tu parles ?
Alexis (en même temps, à voix mi-basse) : Il faut le condamner à l'hôpital psychiatrique.
Aymeric : Dans le sens effectivement, vivre avec un handicap bon, tout dépend de quel ordre il est. Mais c'est très dur. Tu me diras y a des gens qui s'en sortent, bon. Mais ceci...
Daniel : Ça dépend lequel...
Aymeric : Hein ? Ça dépend duquel. Mais de toute façon ce que je disais de ça, y a pas 10 minutes, c'est que on ne devrait pas assassiner.
Salomé : Non ! Je suis d'accord.
Aymeric : Hein. Comment ça ?
Salomé : Je suis d'accord.
Aymeric : Bon. (Jacob parle en même temps) Et j'admets tout à fait que vivre avec un handicap, c'est pas facile. Je suis bien placé pour le savoir.
Andrew : Cet handicap ça redemande (fin de la phrase couverte par l'intervention d'Aymeric).
Aymeric : Alors est-ce que de voir...
Driss El Kesri : Attends, attends...
Andrew : Elle a franchi (la suite est inaudible).
Driss El Kesri : J'ai pas bien entendu Andrew.
Andrew : Moi je sais que ma mère, son père était handicapé.
Driss El Kesri : Oui.

Andrew : Et, il parlait dans la rue il racontait un peu n'importe quoi. Le jour où il est décédé, ben elle est allée chez sa mère pour lui dire qu'il était à l'hôpital, qu'il venait de mourir. Elle a eu un soulagement.
Driss El Kesri : Oui.
Andrew : Sans le vouloir ! C'est un sentiment qui est venu d'un coup. (Long silence). Dans l'histoire la mère devient presque plus handicapée que la personne handicapée, parce qu'elle a ses soucis, plus les soucis de l'handicapé.
Driss El Kesri : C'est une notion très importante ce que tu nous dis hein, Andrew. Quand tu t'occupes d'un handicapé, on peut devenir plus handicapé que cet handicapé-là.
Salomé : Mais chacun ses...
Driss El Kesri : La culpabilité, est-ce qu'on est soulagé quand quelqu'un d'handicapé meurt ? Ça c'est une autre...
(.../...)

Une fois le jugement énoncé par le rédacteur en chef, soutenu par certains rédacteurs, un autre groupe de rédacteurs s'organise autour de Daniel, Aymeric et Andrew pour défendre la mère. Bien que le rédacteur en chef ne soit pas d'accord, ce qu'il indique très clairement, ils expriment leur point de vue et mettent en avant des circonstances qui permettent d'envisager les choses du point de vue de la mère.

Néanmoins ce groupe ne s'oppose pas radicalement à l'autre, il reste en commun l'idée qu'il est interdit de tuer, mais comme le précise Andrew, vivre avec quelqu'un d'handicapé n'est pas facile.

La fonction de jugement laisse place à une *fonction de réagencement du groupe*. Celui-ci s'organise alors entre deux sous-groupes : l'un qui accuse cette mère et demande à ce qu'elle soit enfermée sans autre forme de procès, et l'autre qui demande à ce que soit appréhendé le point de vue de cette mère. Cette réorganisation permet au groupe d'adapter sa structure topique pour qu'elle soutienne le travail d'élaboration face à cet objet-mère.

Notons que dans le sous-groupe qui défend la mère, Daniel vient assurer une fonction *de liaison* pour Aymeric, afin d'élaborer la difficulté de vivre avec un handicap et le fait qu'il faut considérer la gravité de celui-ci. Pendant ce court moment, Aymeric s'adresse directement à Daniel. Ce dernier occupe alors une *fonction d'adresse*, fonction fondamentale pour la discussion, qui est habituellement dévolue au rédacteur en chef.

Cependant, cette division en sous-groupes n'est pas étanche, il y a la possibilité de fournir des arguments qui vont dans le sens de l'autre groupe. Nous en trouvons deux exemples. Premièrement, Aymeric et Daniel, qui continuent à affirmer le refus du meurtre comme solution. Cette règle est partagée par les deux sous-groupes. Ensuite, le rédacteur en chef souligne l'intervention d'Andrew, reprend alors une place plus neutre dans la discussion afin d'assurer celui qui reçoit la *fonction d'adresse*. Il y a alors une perméabilité qui laisse voir une *fonction d'échange* entre les sous-groupes.

Celle-ci est concomitante à *celle de réagencement*, ce qui évite un clivage au sein du groupe qui mettrait en péril la contenance de celui-ci.

(.../...)
Andrew : Après, il faut pas penser que par la raison, il faut penser par la vie.
Driss El Kesri : Il ne faut pas penser que par la raison, il y a le cœur, il y a les sentiments. Voilà. On ne contrôle pas tout. C'est le problème tu vois. Il faut situer les choses très clairement. Quand je lis dans ce torchon immonde qui est distribué dans la rue et que les gens prennent, ces choses horribles, que « une mère tue sa fille handicapée par amour ». C'est absolument terrifiant. C'est très dangereux qu'un acte criminel puisse être assimilé à de l'amour.
Andrew : C'est la mort qui est...
Driss El Kesri : D'abord, de l'extérieur c'est quelque chose qui est inentendable. Un acte criminel, c'est un acte criminel, voilà.
Andrew : C'est pas par amour, c'est l'amour qui se transforme en haine.
Driss El Kesri : Bien sûr c'est absolument pas de l'amour. Ah, euh, oui, Raymond ?
Raymond : Pour moi elle mérite la peine de mort.
Driss El Kesri : Oui, oui.
Yvan : Oui elle mérite la peine de mort.
Driss El Kesri : Oui.
Jacob : On devrait l'amener au juge.
Driss El Kesri : Elle est, elle est en train d'être jugée. Elle va être jugée. Elle est au tribunal...
Mathéo : Pour la peine de mort il faut déjà qu'elle soit exécutée primo.
Driss El Kesri : On la juge, on est en train de la juger.
Mathéo : C'est peut-être probable qu'on va l'exécuter.
Salomé : Elle avait mon âge, on la juge pour l'instant.
Aymeric : Et Driss, tu dis : « Elle est en train d'être jugée. » Mais on va la condamner à quoi ? On va la condamner à la prison pendant 2, 3 ans puis après elle va ressortir ?
Amorie : Un mois en prison ! (Maximilien se mouche bruyamment).
Driss El Kesri : Ça, c'est l'affaire des juges.
Aymeric : C'est eux qui diront mais moi c'est comme ça que je la vois. On va la condamner à 2, 3 ans de prison ferme. Et puis après elle va ressortir.
(.../...)

Le rédacteur en chef réagit aux propos d'Andrew, en soulignant le paradoxe du meurtre par amour et réaffirme qu'il n'est pas possible de voir l'acte autrement que comme criminel. Andrew propose qu'en réalité l'amour transformé en haine a amené cet acte.

Puis M. El Kesri dit « On la juge, on est en train de la juger », ce qui est pris dans l'ici et maintenant par les rédacteurs qui déterminent la peine de prison. Il essaye alors de renvoyer cela en dehors de la séance en disant que c'est aux juges de juger. Ce faisant, il rappelle qu'il y a un ailleurs et que le *Papotin* n'a pas pour rôle de juger les gens.

Nous pouvons à nouveau voir la perméabilité entre les sous-groupes Andrew et M. El Kesri s'accordant sur l'expression paradoxale qu'utilise le journal pour son titre. Cet élément d'élaboration est alors accepté par deux représentants des deux sous-groupes.

Puis le rédacteur en chef, par une phrase banale, vient mettre en mots l'activité actuelle du groupe : « On est en train de la juger. » En faisant cela, il assure une *fonction d'autoreprésentation* du groupe, qui permet à celui-ci de saisir quelque chose de son propre fonctionnement.

(.../...)
Andrew : C'est pas si facile que ça. Moi je vois des gens qui sont allés en prison pour meurtre, quand ils sont sortis ils étaient beaucoup moins sains que avant de rentrer.
Amorie : Eh Jacqueline !
Aymeric : Je suis d'accord avec Andrew.
Andrew : Quand ils sont allés en prison depuis longtemps, quand ils sont ressortis c'était vraiment très vicieux, plus qu'avant quand ils sont rentrés. C'est pas une solution.
Jacob : Bonjour Jacqueline.
(Plusieurs membres du groupe disent bonjour à Jacqueline, qui vient d'arriver dans le calme, alors qu'Andrew a arrêté de parler.)
Andrew : Il faut rétablir, pas briser.
Alexis : C'est l'horreur, maintenant.
Andrew : Il faut rétablir, pas briser.
Driss El Kesri : Faut rétablir...
Andrew : Pas briser.
Alexis : C'est une horrible femme tout de même, c'est une horrible dame.
Driss El Kesri : Ça s'appelle...
Aymeric : Ça s'appelle un monstre !
Driss El Kesri : Ça s'appelle...
Melvin : Je dirais plus un monstre, moi.
Mathéo : Tu crois ?
Melvin : C'est un cannibale.
Aymeric : Oh, peut-être pas quand même !
Driss El Kesri : Quand on...
Alexis : Maltraitance d'enfant !
Driss El Kesri : Quand un parent...
Denis : Bonjour Driss.
Driss El Kesri : Bonjour mon grand. Quand un parent...
Aymeric : C'est un infanticide !
Alexis : C'est du blablabla très haut.
Aymeric : Y a un nom pour ça : c'est un infanticide.
Driss El Kesri : Absolument. Quand un parent tue un enfant, ça s'appelle un infanticide.
Mathéo : Et pourquoi elle a fait ça ?
Jacob : On n'en sait rien (au milieu des bavardages).
Daniel : J'ai autre chose à dire. (Aymeric discute avec des encadrants à voix basse). À propos du sujet…
(.../...)

Les deux sous-groupes continuent à s'opposer sur la vision de la mère. Andrew, dans l'idée de la protéger, souligne que la prison peut lui faire du mal et témoigne de cela par sa propre expérience. Il adresse directement au rédacteur en chef l'idée qu'il faut rétablir et non briser, et pour l'entendre celui-ci apaise le bruit ambiant.

Mais l'aspect horrible de la mère ressort et celui-ci est amplifié jusqu'à voir en elle un cannibale. Cela est bien vite rectifié au sein du groupe et se reformule par le terme d'infanticide, plutôt adapté à la situation.

La réorganisation se maintient, mais la *fonction d'échange* entre les sous-groupes est toujours présente. L'élaboration peut se faire dans deux sens en même temps : une condamnation de l'acte et de celle qui l'a perpétré et une reconnaissance du vécu et du ressenti supposé de cette mère. L'objet « mère qui tue son enfant » peut à la fois être rejeté et élaboré. La *fonction de liaison* permet d'élaborer les deux aspects de l'objet en reliant les affects de colère et de tristesse qui se jouent par rapport à elle. Cette *fonction d'échange* est aussi rendue possible par l'adresse au rédacteur en chef, qui calme le groupe pour que ce que dit l'un d'entre eux puisse être entendu. Il assure alors une *fonction de régulation* de l'excitation groupale.

Dans le cadre de la colère cette *fonction de liaison* permet une élaboration encore plus poussée, car après les représentations exagérées l'assimilant à un cannibale, c'est finalement par la représentation-mot « infanticide » que peut être appréhendé son acte.

Dans le cadre de la tristesse, c'est la représentation d'une mère brisée par la prison que l'autre sous-groupe évoque.

(.../...)
Driss El Kesri : Juste pour Denis et Noura qui viennent d'arriver. On est en train de parler d'une chose horrible à la une de ce journal, enfin je sais pas si on appelle ça journal. De toutes les façons ces torchons-là mettent énormément de choses à la une pour attirer. Donc plus c'est immonde, plus ça attire les gens, plus on lit ces saloperies. Donc un des titres c'est « Elle a tué sa fille handicapée par amour »
Melvin : Par amour (Amorie siffle).
Driss El Kesri : Voilà (beaucoup de monde parle en même temps). Elle l'a mise dans la baignoire et elle l'a noyée.
Mathéo : Oh lala !
Driss El Kesri : Elle est en prison, voilà, elle est en prison.
Amorie : Que fait la police ?
Salomé : Non, elle va être jugée, Driss.
Driss El Kesri : Elle est en train d'être jugée, mais on lui trouve énormément d'excuses. C'est marrant comme vous avez fait ici, vous avez fait comme a fait un petit peu Daniel, comme a fait un petit peu Andrew, comme a fait un petit peu Aymeric, on lui trouve des excuses.
Jacob : Pas d'excuses.
Alexis : Ça fait un choc...
Stan : Moi, j'ai l'impression que ça va être très difficile, parce qu'actuellement les députés travaillent sur l'euthanasie. Et justement on peut s'appuyer sur cette dame pour pouvoir avancer sur l'euthanasie.
Driss El Kesri : Qu'est-ce que tu racontes ? Tu me fais très peur là. Mais qu'est-ce que l'euthanasie vient faire là dedans ? Ça n'a absolument rien à voir.
Stan : Si, si.
Driss El Kesri : Ah non. Ça n'a absolument rien à voir.
Stan : On lui trouve des circonstances atténuantes...
Driss El Kesri : Ça n'a absolument rien à voir. Pour moi, ça part de la demande d'un malade à mourir, c'est pour aider un malade à sortir de ses souffrances. Déjà quelque chose qui n'a rien à voir avec ça. Cette fille là, comme il y en a eu d'autres, ça ne va pas être médiatisé, crois-moi. Parce que c'est d'une grande banalité. La société est culpabilisée parce qu'elle ne s'occupe pas de personnes qui ont besoin d'être aidées et secourues. Et alors on trouve des excuses aux assassins qui débarrassent la société de bouches inutiles et de souffrances inutiles.

Stan : J'ai regardé hier soir et sur toutes les chaînes il y avait la même histoire.
Driss El Kesri : Assimiler ça à de l'euthanasie c'est vraiment immonde. Parce que ça n'a rien à voir.
Stan : Je suis d'accord avec toi. Ça n'a rien à voir.
(.../...)

L'arrivée de Denis et de son accompagnatrice offre un moment de récapitulation. Le rédacteur en chef fait alors un rapide résumé de ce qui s'est dit. L'impact affectif de la discussion est encore bien marqué et se note par les interventions telles que celles de Melvin ou Amorie, qui ponctuent le résumé de M. El Kesri.

Ce faisant, ce dernier souligne la réorganisation qui s'est opérée dans le groupe. L'organisation en deux sous-groupes devient alors explicite pour tous les membres du groupe.

Puis Stan évoque l'équivalence possible entre cette histoire et de l'euthanasie, ce qui est réfuté avec force par le rédacteur en chef. Cela permet néanmoins à M. El Kesri d'interroger en passant le rôle de la société, qui n'aide pas les personnes qui en ont besoin.

En faisant un rapide résumé M. El Kesri opère une *fonction de récapitulation* qui souligne que ce qui est dit s'inscrit dans la *mémoire du groupe*, fonction assurée par chaque membre quand il s'appuie sur ce que d'autres ont dit.

Mais en même temps que le résumé se forme dans le discours du rédacteur en chef, celui-ci opère une *fonction d'autoreprésentation* en expliquant l'organisation en deux sous-groupes.

Cela étant établi, Stan propose une représentation qui n'apparaît pas adéquate dans le débat qui s'opère entre les sous-groupes et celle-ci est vivement rejetée par M. El Kesri, qui opère la *fonction de sélection*. La représentation alors proposée est rejetée et le groupe, y compris Stan, la laisse de côté pour passer à autre chose, ce qui permet l'émergence d'un nouvel objet, la société, et la liaison de celui-ci dans la construction fantasmatique existante.

(.../...)
Driss El Kesri : Ça c'est une femme qui a tué sa fille, qui n'a rien demandé. La fille ne demandait pas à mourir.
Alexis : Est-ce qu'on a fait une autopsie, par exemple ?
Daniel : Je voulais savoir, est-ce que pour sa fille, elle a fait le maximum pour l'aider avant de faire ça ? C'est important.
Driss El Kesri : C'est pas important du tout.
Daniel : Elle avait les moyens pour qu'elle s'en sorte, que cette fille, elle se rendait compte de la situation sa fille et qu'elle demande pas à mourir. C'est quand même dur. Il y a un côté comme ça, on a rien fait à la vie, ça vous tombe dessus, est-ce que on a le droit de souffrir ça ? Il faut se mettre dans la position de cette personne-là.
Driss El Kesri : Quelle personne ?
Daniel : Cette femme, parce qu'elle souffrait !

Driss El Kesri : Mais cette femme je la méprise totalement. Je la méprise parce que personne n'a le droit de tuer qui que ce soit et encore moins son enfant. Je ne peux pas trouver des excuses à cette femme. C'est impensable. Et la souffrance de cette enfant, qui c'est qui va en parler ?
Daniel : Dans ce genre de chose c'est pas évident, c'est pas évident.
Andrew : Elle ne pouvait pas raisonner à ce moment-là.
Driss El Kesri : Pardon ?
Andrew : C'est maintenant, elle doit raisonner.
(.../...)

Le rédacteur en chef affirme la différence entre l'acte de la mère et la volonté de la fille. Daniel souligne à nouveau la nécessité de prendre en compte la souffrance de la mère et maintient ainsi la compréhension de toutes les personnes considérées dans l'acte. M. El Kesri le refuse catégoriquement, pourtant Daniel et Andrew soulignent que la souffrance l'a empêchée de réfléchir. L'intervention de Daniel reprend la question du rôle de la société, quand il demande si elle avait les moyens de s'en sortir.

Le rédacteur en chef incarne à nouveau la *fonction de sélection*, mais, faute d'acceptation par tout le groupe, celle-ci ne peut évacuer la nécessité de prendre en compte la souffrance de la mère. L'échec de cette *fonction de sélection* permet de maintenir dans la conscience groupale l'intérêt pour la souffrance de la mère et le fait qu'elle n'a peut-être pas été aidée.

Daniel incarne aussi la *fonction de modification* des liens entre les objets, puisqu'il pose la question de l'aide par la société à cette mère en souffrance. Sans qu'il ne le formule, cela évoque la question de la possibilité d'éviter ce meurtre si cette mère avait été aidée.

(.../...)
Driss El Kesri : C'est prémédité, cet acte est un acte prémédité. Elle a préparé la chose. Elle lui a donné des barbituriques, elle a fait couler un bain. Donc c'est pas sur un acte de folie ! C'est sur un acte prémédité où finalement elle endort cette enfant, elle la met dans son bain pour la laver et pour s'occuper d'elle et elle la noie. Et elle se débat cette fille, parce que quand on noie quelqu'un on la met dans une situation de se débattre, même avec des barbituriques.
Alexis : Mais on a fait, je crois que la mort...
Driss El Kesri : C'est un acte d'assassin. On peut pas trouver des circonstances atténuantes ou des excuses. Et quand on dit : « Elle tue par amour », c'est absolument dément. Qu'est-ce que ça veut dire on tue par amour ? C'est des paroles de fous. Comment peut-on tuer par amour ?
Salomé : Moi je ne pourrais pas tuer un enfant comme ça.
Glenn : Ce qui est absolument choquant c'est qu'en fait il y a deux choses. Il y a l'événement sordide, qui n'est qu'un fait divers, et le pire dans cette histoire c'est le traitement médiatique qui en est fait. « Elle tue par amour », comme si finalement, elle rendait service à la personne. Moi ce qui m'horrifie là-dedans, c'est que les médias se permettent de juger que la vie de cette femme ne vaut rien, elle n'est que souffrance. Qu'est-ce qu'ils en savent ? Qu'est-ce qu'ils savent de son désir de vivre ? Comment est-ce qu'on peut nier comme ça toute conscience ?
Driss El Kesri : Absolument.
Yvan : Je suis d'accord avec toi Glenn, je suis d'accord.

M. El Kesri réfute l'idée de l'incapacité de la mère à réfléchir, puisqu'elle a pu réfléchir au meurtre de sa fille, et il insiste sur le qualificatif d'assassin. Puis il revient sur le paradoxe du meurtre par amour.

Salomé souligne la différence entre elle est la mère infanticide ce qui permet de marquer que le groupe est du côté de la fille et pas de celui de la mère.

Glenn propose alors une synthèse intéressante et partagée par d'autres membres du groupe. Il distingue explicitement deux éléments de la discussion : l'événement et son traitement médiatique. Il souligne que ce dernier, en parlant d'amour de la part de la mère, nie complètement la valeur de la vie de sa fille. Celle-ci ne serait jugée qu'en prenant en compte la souffrance de la mère.

M. El Kesri continue à rejeter la possibilité de comprendre cette mère et il est soutenu par Salomé. Il s'appuie sur la *fonction de mémoire* pour rappeler qu'il est « dément » de croire qu'on peut tuer par amour et ce faisant rappelle qu'il y a eu accord sur ce point plus tôt.

Puis, Glenn opère une *fonction de récapitulation* en même temps qu'une *fonction de distinction* des objets. La distinction qu'il propose sépare à la fois l'événement de la manière dont il est relaté, mais également la souffrance de la mère de celle de la fille. Il aide à distinguer dans le psychisme groupal ces objets que le traitement médiatique mélange.

Analyse des processus psychiques groupaux déployés lors des discussions

Cette séance individuelle fait ressortir plusieurs éléments concernant la dynamique groupale.

Tout d'abord, nous pouvons voir que la discussion se fait non sans une certaine tension au sein du groupe. Le thème en lui-même est fort et c'est pour cela qu'il a été utilisé dans le cadre de cette recherche. Il touche directement les personnes qui forment ce groupe car le meurtre d'une personne handicapée ne peut les laisser indifférents. Le groupe est d'autant plus impliqué que sa formation est liée au fait que ses membres sont handicapés.

Au sein du groupe-*Papotin* toutes les personnes ne sont pas handicapées. Il y a bien entendu les éducateurs qui accompagnent les patients. Il y a également quelques personnes extérieures qui ont croisé le chemin de ce groupe et se plaisent à y appartenir. Ils sont considérés comme rédacteurs et, au moment de l'atelier, aucune différence n'est faite entre les personnes handicapées et celles qui ne le sont pas. Cependant, cela n'efface pas le fait que ce groupe trouve son origine dans un hôpital de jour parisien (sur la couverture de tous les numéros du *Papotin* est précisé : « Une création des jeunes de l'hôpital de jour d'Antony »).

L'idéologie du groupe-*Papotin* permet de modifier le rapport habituel dans lequel sont prises les personnes qui le forment. Alors qu'elles sont habituellement considérées comme des « patients » ou des « personnes handicapées », au sein de ce groupe et du dispositif qu'est le *Papotin*, elles sont alors considérées comme « rédacteurs ». Cependant cette dénomination ne vient pas effacer celles de patients ou d'handicapés. Le thème et le déroulement de la discussion que nous venons d'analyser le montre bien, la question du handicap y est centrale. Néanmoins, la place de rédacteurs est différent de la place de personne handicapée, elles ne renvoient pas à la même image. Dans ce rôle les membres du groupe sont actifs, ils sont incités par le rédacteur en chef à réfléchir et à donner leur point de vue. De plus, ce rôle n'est pas qu'un substitut puisqu'il est occupé par d'autres personnes qui ne sont pas patients. Parmi ces personnes, certaines n'ont même rien à voir avec le monde du handicap.

Dans le cadre du *Papotin*, l'idéologie est centrale et actualise une alliance inconsciente par « une construction des certitudes élémentaires requises pour engager une action, assurer la cohésion du groupe et l'intégrité d'une pensée collective qui doit demeurer immuable ». (R. Kaës, 2009, p. 8).

Fonction agissant sur le contenu, fonction agissant sur le contenant psychique

Au cours de l'analyse de cette séance de discussion, nous avons distingué plusieurs fonctions de l'appareil psychique groupal. Cela représente une quinzaine de fonctions. Certaines sont des fonctions qui agissent sur le contenu du discours, d'autre agissent sur le contenant psychique groupal. Ces deux tenants représentent ce que je propose d'appeler des fonctions méta. Ce sont des fonctions qui jouent un rôle au niveau général du psychisme groupal car elles participent au processus d'élaboration. La distinction entre fonction méta qui portent sur le contenu et celles qui portent sur le contenant a pour but de distinguer, autant que faire se peut, deux niveaux, où le processus d'élaboration se déroule différemment.

Dans le cadre de cette discussion du *Papotin*, le groupe cherche explicitement à élaborer les deux niveaux. Choisir de parler du meurtre d'une personne handicapée interroge autant sur la compréhension de l'acte qui est d'actualité que sur la manière dont ce groupe appréhende ce fait, depuis sa place de groupe qui partage autour du handicap.

Ces fonctions méta ne se mettent pas en jeu de la même manière au cours de la discussion. Elles sont elles-mêmes composées de différentes fonctions groupales qui agissent de manière spécifique au cours du processus d'élaboration. Nous allons maintenant expliciter cela.

Au sein de la **fonction méta qui agit sur le contenu** nous pouvons distinguer les fonctions groupales suivantes :

- *La fonction de liaison* sert à établir au niveau psychique des liens entre différents éléments présents au sein du psychisme groupal (représentations, affects, objets). Cette fonction s'accompagne de celle, connexe, qui permet de *réorganiser* ces liens.
- *La fonction de sélection* a pour but de distinguer, parmi ce qui émerge de l'inconscient groupal, ce qui restera dans la partie consciente pour être traité de ce qui n'est pas accepté. La *fonction de jugement* en est une variante, car elle permet d'agir sur un objet présent dans la partie consciente du psychisme groupal pour le renvoyer au niveau inconscient.
- *La fonction explicative* accompagne la fonction de sélection en expliquant pourquoi un élément est laissé de côté. Elle permet de limiter l'aspect arbitraire de la fonction de sélection.
- *La fonction de création de représentation* crée des représentations au niveau psychique groupal qui peuvent se lier à des affects.
- *La fonction de récapitulation* effectue une synthèse de ce que le groupe pense à un moment donné.
- *La fonction mémorielle* du groupe est également présente et soutient le travail fait lors de la fonction de récapitulation.
- *La fonction de distinction* sépare les objets au niveau psychique. Cela participe à la cohérence psychique, car une fois les objets distingués, il est plus évident de saisir les liens qui les unissent.

La seconde fonction méta agit au niveau de la contenance groupale. Nous pouvons la voir au travers de différentes fonctions groupales identifiées dans cette discussion de groupe. Et il y a les fonctions qui portent davantage sur le contenant groupal, c'est-à-dire sur l'agencement topique, autant que sur la possibilité d'éprouver ce contenant :

- La *fonction de régulation* vise à un apaisement de l'excitation groupale, celle-ci est alors mieux contenue et ne s'exprime plus par des apartés entre les membres du groupe. Cette régulation recentre la vigilance du groupe, ce qui soutient le processus d'élaboration.
- La *fonction d'excitation* représente un cas particulier. Elle est l'élément qui convoque le processus d'élaboration qui formera des objets psychiques. Pour peu qu'elle ne devienne pas débordante, sa présence en quantité acceptable assure un lien entre les différents membres du

groupe. Ceux-ci partagent cette excitation qu'ils essayent, ensemble, de lier pour en faire des objets psychiques partageables.

- La *fonction de réagencement du groupe* permet à celui-ci de se réorganiser en sous-groupes au cours de la discussion. Bien entendu, cette modification topique se fait en fonction et a des incidences sur le contenu de la discussion. Comme nous avons pu le voir, cela permet que les points de vue s'affrontent et évoluent grâce à ce que chaque sous-groupe produit comme contenu de discours.
- La *fonction d'échange* caractérise la possibilité de faire circuler des éléments entre les différents lieux topiques différenciés. De ce fait elle est liée à la fonction de réagencement qui permet de procéder à de telles différenciations. Par la fonction d'échange, le psychisme groupal s'assure qu'il y a toujours une perméabilité suffisante pour que les contenus psychiques circulent entre les différents lieux psychiques.
- La *fonction d'autoreprésentation* permet au groupe de saisir, tout du moins en partie, son organisation topique courante.
- La *fonction d'adresse* est particulière. Elle est liée à une écoute qui est un prérequis nécessaire au sein du groupe pour la circulation de la parole. Si celle-ci ne trouve pas d'adresse au sein du groupe, il n'y a pas de lieu pour parler.

La place du rédacteur en chef

Cela nous amène à considérer l'importance du rédacteur en chef dans la dynamique groupale. Cette place est la seule qui se distingue des autres. Le rédacteur en chef est « chef » du groupe, c'est indiqué dans le nom. Comme nous l'avons déjà vu dans le cadre du groupe balade, en nous appuyant sur les travaux de R. Kaës, pour que le groupe puisse sortir de la figure de l'arche-groupe (ou archigroupe) il faut que se distingue du magma groupal un membre qui pourra devenir le leader. Une fois cette place de leader occupée, il est possible aux autres membres du groupe de se positionner en fonction de celle-ci. Ceux-ci peuvent soutenir le leader, essayer de devenir une espèce de second, se mettre dans une position de contre-pouvoir...

Dans le groupe-*Papotin* la place de leader est occupée par le rédacteur en chef. Le titre rend sa place explicite et permet au groupe de l'identifier comme leader. Naturellement, sa place l'incite à exercer certaines fonctions groupales.

La *fonction d'adresse* est tout particulièrement incarnée par le rédacteur en chef. Il est celui à qui s'adressent les discours pour être entendus par tout le groupe. Cela n'est pas un passage obligé, mais au cours d'une séance, avec le remue-ménage qui caractérise la dynamique groupale des Papotins, s'adresser au rédacteur en chef permet de s'assurer que ce que l'on dit sera entendu. Si nécessaire, celui-ci peut demander le silence, mettant en jeu la *fonction de régulation* groupale.

Il incarne aussi tout particulièrement la *fonction de sélection*. Quand des interventions lui sont adressées il peut les refuser, comme c'est le cas avec l'intervention de Stan. Mais pour cette fonction, il est intéressant de voir que, pour le processus d'élaboration groupale, son échec est tout aussi significatif que sa réussite.

Mais cette place particulière de leader n'est pas la condition sine qua non pour assurer les fonctions groupales. Tous les membres du groupe-*Papotin*, soit seuls, soit regroupés en sous-groupes, peuvent incarner une de ces fonctions groupales pour tout ou partie du groupe. Comme nous avons pu le voir, Daniel assure la fonction d'adresse pendant un court instant pour Aymeric.

D'ailleurs, la modification topique qui s'opère au niveau groupal lors de la discussion modifie en profondeur l'organisation de celui-ci. Le dédoublement du groupe en deux sous-groupes (celui qui accuse et celui qui défend) aménage une seconde place de leader.

Dans les deux groupes il y a un leader (M. El Kesri et Daniel), tous deux soutenus par d'autres membres du groupe. Chez ceux qui s'expriment il est possible d'identifier de quel côté ils se placent, mais il ne faut pas oublier que tous ceux qui ne parlent pas participent également à cette dynamique.

Dans de ce réarrangement Aymeric joue un rôle intermédiaire. Bien qu'il semble plus du côté de ceux qui défendent la mère infanticide, il rejoint l'autre groupe sur certains arguments. Il incarne cette fonction d'échange entre les deux groupes et représente un membre intermédiaire qui fait des liens.

Dès lors, au sein de chaque sous-groupe les fonctions groupales s'organisent et peuvent soutenir le processus d'élaboration propre à ce sous-groupe.

Cette organisation permet aux processus d'élaboration au niveau du groupe entier, d'à la fois juger l'acte perpétré par cette mère, mais également de prendre en compte la souffrance de celle-ci. Au niveau du groupe général cela permet l'élaboration d'une ambivalence face à cette figure maternelle.

De plus, la *fonction d'échange* est d'une importance capitale, car elle permet aux membres qui forment les sous-groupes d'également considérer ce qui est dit par l'autre sous-groupe. Il s'élabore alors au niveau groupal un fantasme partagé par tous les membres du groupe, qui pourrait s'intituler « on juge une mère ». Ce fantasme a une configuration multi-entrée car il est possible de prendre en compte ce qu'elle a vécu et de la défendre, tout autant que de la condamner pour le meurtre dont elle est accusée.

Les membres du groupe-*Papotin* peuvent alors occuper différentes places dans ce fantasme de jugement, mais également, à l'image d'Aymeric, changer de place au fur et à mesure de la discussion.

Il apparaît donc qu'au cours de cette discussion les fonctions groupales peuvent être assurées par les différents membres du groupe. Mais cela va plus loin, parce que les places occupées par les différents membres du groupe, y compris celle de rédacteur en chef, sont variables. Le groupe est susceptible de se réorganiser pour que sa topique soutienne le processus d'élaboration. La topique groupale qui en résulte est passagère et se dissipera une fois que l'étayage fourni par cette configuration ne sera plus nécessaire. Le groupe retrouve alors sa configuration habituelle, avec M. El Kesri à la place de rédacteur en chef.

Il semble alors que la place de leader est toujours identifiée à M. El Kesri, mais que celui-ci peut se défaire des fonctions qui y sont attachées pendant quelques instants pour donner son avis. Au niveau groupal cela indique que la place de rédacteur en chef n'est pas si éloignée de celle d'un rédacteur. L'opinion du rédacteur en chef peut être réfutée. Celui qui est à cette place est sujet à la maladresse, y compris quand il interprète ce qui se déroule au sein du groupe.

J.-F. Chiantaretto insiste sur la notion de maladresse dans la traduction du traumatisme. Il précise l'importance dans le cadre d'un travail thérapeutique de « rendre utilisable la maladresse de son accueil par le patient, en autorisant ou suscitant la créativité de celui-ci » (J.-F. Chiantaretto, 2011, p. 51).

Dans le cadre du *Papotin*, la plupart du temps il ne s'agit pas de traduire un traumatisme, bien que des vécus de cet ordre puissent être évoqués par les rédacteurs. Néanmoins, la notion de maladresse nous permet d'approcher une spécificité de la place de rédacteur en chef. Celui-ci peut mal comprendre, mal ou ne pas entendre. Il peut être nécessaire de mieux lui expliquer, et d'ailleurs il n'hésite pas à demander des précisions. Incarner un destinataire faillible est générateur de malentendu dans l'échange. Mais s'en apercevoir rend possible de dépasser le malentendu. Ce qui est échangé peut se modifier, le discours et son contenu restent des matériaux malléables dans le cadre du groupe.

La fonction d'adresse au-delà du rédacteur en chef

La *fonction d'adresse* mérite encore un développement afin d'en saisir la complexité. Elle est la plupart du temps incarnée dans le groupe par le rédacteur en chef, mais pour autant elle ne se résume pas à lui.

Cette fonction d'adresse au sein du groupe n'est pas sans rappeler ce que J.-F. Chiantaretto explique de l'importance de l'adresse dans le travail d'écriture de soi : « Tout récit suppose un destinataire, tout récit constitue une scène d'interlocution : il s'agit de parler à quelqu'un. » (J.-F. Chiantaretto, 2011, p. 21).

Dans le cadre du groupe-*Papotin*, le rédacteur en chef vient directement incarner ce rôle d'interlocuteur interne. Dans le groupe, nous pouvons retrouver la construction d'une figure de témoin interne, s'appuyant sur une confiance suffisante dans le langage pour traduire les ressentis internes et ouvrant la possibilité d'une analyse de ces ressentis au niveau conscient du groupe.

Nous pouvons davantage développer cette idée. Dans son approche théorique du témoin interne, J.-F. Chiantaretto propose une vision transitionnelle du rapport à l'écriture de soi. La figure du témoin interne permet de se penser, mais il souligne aussi l'appui sur l'interlocuteur externe, dans l'ici et maintenant de la situation, qui soutient le travail de subjectivation et renforce le recours à l'interlocution interne.

Nous avons envisagé comment cela se développe au niveau groupal dans le *Papotin*, mais nous pouvons chercher à comprendre également cela à un niveau individuel.

Le sujet-rédacteur s'appuie sur la multitude de relations à sa disposition dans un aussi grand groupe. Il peut recourir à différents interlocuteurs externes. Parmi ceux-ci, le rédacteur en chef représente un choix particulier de par sa place de chef. Dès lors, le sujet-rédacteur peut construire au sein du groupe une interlocution qui va permettre de témoigner pour lui-même et pour le groupe. Si nous revenons maintenant au niveau groupal, ce qui est dit par un des rédacteurs est investi par tout le groupe comme faisant partie de son discours, qui est la plupart du temps adressé au rédacteur en chef comme témoin interne du groupe.

Le rédacteur en chef jouerait donc un double rôle. Au niveau interpersonnel, il est l'interlocuteur actuel qui vient trouver sa place dans un processus de subjectivation individuelle. Au niveau groupal, il présentifie la figure du témoin interne.

Ce faisant, il ouvre la voie pour que d'autres rédacteurs puissent également assurer cette figure de témoin interne qui aide à formuler le discours.

Ainsi, nous pouvons théoriser que dans le cadre des discussions le groupe-*Papotin* permet d'étayer la figure du témoin interne au niveau individuel de chacun de ses membres sur celle du groupe, le plus fréquemment présentifié par le rédacteur en chef.

Ajoutons que la place de rédacteur en chef au sein d'un journal a pour but de sélectionner le contenu de ce journal. Par conséquent, s'adresser à lui c'est proposer quelque chose à la publication. Bien entendu, le journal ne peut reprendre la totalité de ce qui est dit lors des séances. Le processus de sélection de ce qui ira dans le journal est assuré par M. El Kesri. Vraisemblablement, ce processus commence en séance. Dès lors, être sûr que le rédacteur en chef entend ce qui est dit représente, au niveau groupal, l'assurance d'une potentielle publication. Cette première sélection est reprise après coup afin de transcrire les textes dits à l'oral pour qu'ils trouvent leur place dans le journal.

Cette notion de publication potentielle peut être reliée à celle de *publication interne* proposée par J.-F. Chiantaretto, quand il interroge le travail de chercheur de l'analyste. Il écrit : « Le terme de publication interne vise à désigner le public interne, le témoin interne soutenant l'écoute de l'analyste et lui permettant de se voir fonctionner en situation, mais aussi le point plus ou moins aveugle d'inscription en lui des figures identificatoires soutenant la fonction analysante. » (J.-F. Chiantaretto, 2011, p. 118). Nous pouvons alors tracer un parallèle entre le groupe-*Papotin* et la place d'un analyste. Bien entendu, les deux ne présentent pas beaucoup de similarités, si ce n'est pour la *fonction analysante*. De par ses discussions et ses rencontres fréquentes avec le monde de l'art et de la culture, le groupe-*Papotin* assure un travail d'analyse de celui-ci qui nécessite, pour le groupe, de s'analyser. La publication potentielle soutient le groupe dans son travail d'auto-analyse groupale, car celle-ci influe sur les productions et donc sur la possibilité de sortir un nouveau numéro.

Prendre cela en compte permet de comprendre que dans la pénombre de la fonction d'adresse, il y a les lecteurs du journal à qui est destinée la publication potentielle. La fonction d'adresse renvoie au rédacteur en chef, mais aussi à un au-delà de celui-ci. Cette double incarnation présente un intérêt certain au sein d'un groupe aussi hétérogène que celui du *Papotin*, car elle permet que la *fonction d'adresse* soit toujours clairement identifiée. Au sein du groupe-*Papotin* il est alors possible que certains membres identifient le rédacteur en chef comme porteur de la *fonction d'adresse* qui permet de créer le journal, alors que d'autres accèdent à l'idée que derrière cette adresse il y a la possibilité d’écrire pour les lecteurs.

Depuis peu, les séances où il y a des interviews sont également filmées. Elles sont alors montées par un réalisateur qui en fait des vidéos d'une trentaine de minutes. Comme pour le journal, il y a un processus de sélection qui se fait après coup, dont les rédacteurs peuvent se rendre compte quand ils regardent ces vidéos. Celles-ci sont également utilisées pour montrer le travail des rédacteurs du *Papotin*. La fonction d'adresse s'étend donc au public que ces vidéos peuvent toucher.

Bien entendu, le journal et les reportages assurent d'autres fonctions pour le groupe, par exemple celle de mémoire fidèle. Chaque membre peut reprendre un ancien *Papotin* pour retrouver des textes et des

interviews issus de ces moments de discussion. En plus de renforcer après coup la *fonction d'adresse*, cela permet aux rédacteurs d'appuyer leurs souvenirs individuels sur la mémoire groupale contenue dans le journal. Pour pousser plus loin ce raisonnement, je pense que nous pouvons considérer que pour les membres du groupe qui ne savent pas lire, le fait que le journal contienne photos et dessins rend possible le même mécanisme d'étayage.

Après avoir dégagé les principaux ressorts du cadre grâce à cette séance de discussion, nous allons étudier comment ce cadre se modifie lors des interviews, car s'ajoute alors aux places de rédacteurs et à celle de rédacteur en chef, celle de l'invité.

Les interviews : lieu de rencontre d'interlocuteurs externes au groupe

Elles représentent un élément central du dispositif de l'atelier-*Papotin*. C'est grâce à celles-ci que le journal présente un intérêt pour d'autres lecteurs que ceux en lien avec le milieu de la prise en charge spécialisée. Elles proposent des rencontres inédites entre des représentants de la société civile au sens large (artistes, politiques, écrivains, responsables, artisans) et les patients pris en charge dans des institutions spécialisées.

L'idée est la rencontre entre des journalistes atypiques et le monde extérieur, qui leur est habituellement difficile d'accès à cause des handicaps liés à leurs particularités.

Les interviews représentent le moment de cette rencontre. L'invité vient dans ce cadre particulier, celui qui est familier aux rédacteurs, rencontrer ceux-ci. Il est alors possible d'approcher les personnalités tout en restant dans le cadre groupal et physique connu et sécurisant.

En vingt ans d'existence, il est arrivé au groupe de déroger à cette règle. Certains invités, comme Jacques Chirac à l'époque de sa présidence, ou Dominique de Villepin quand il était Premier ministre, ne pouvaient se déplacer pour rencontrer les rédacteurs au théâtre. Le groupe-*Papotin* se déplace en délégation la plupart du temps, à cause de difficultés logistiques pour certains membres de venir en dehors des horaires ou du lieu habituel.

Voyons, au travers de deux exemples, comment se construisent ces rencontres particulières.

Interview de la chanteuse Camille

Anne : Camille ? Je me suis réveillée à 4 heures du matin
Camille : Tu t'es réveillée à 4 heures du matin ?
Anne : Oui !
Camille : Moi je me suis réveillée à 6 h 30 du matin.
Amorie : Houlà !

Camille : Non, c'est bien parce que je fais les trucs que j'ai envie et ensuite je commence la journée. Je me lève à 6h30 et je traine jusqu'à 7 heures et à 9 heures je suis d'attaque !
Driss El Kesri : Tristan.
Théodore : Camille quand tu es née ?
Camille : 1978.
Théodore : Quelle jour ?
Camille : le 10 mars, je suis poisson ascendant gémeaux. C'est mon signe astrologique.
Théodore : C'est un mardi.
Camille : Non.
Aurore : Ça va être un mardi.
Camille : D'accord. J'aime bien le mardi.
Théodore : Qu'est-ce que vous chantez comme chanson ?
Camille : Je chante tout ce qui me vient par la tête, je chante des chansons que j'écris et des chansons qui me viennent comme ça sans réfléchir et des chansons que d'autres ont écrit. Je chante... beaucoup de chansons différentes.
Théodore : Qu'est ce que vous chantez comme chansons ? Qu'est ce que vous écrivez comme chansons ?
Camille : Moi, mes chansons à moi ?
Jacob : Chantez !
(Rires).
Anne : N'importe quoi, il faut un micro.
Jacob : Ben donne un micro.
Camille : J'ai pas besoin de micro pour chanter moi.
Camille commence à chanter Frère Jacques*. Applaudissements.*
Camille : Je chante l'intégrale de Francis Cabrel !
(.../...)

L'interview commence sur des questions très pragmatiques, l'heure du lever et l'anniversaire. Ce dernier représente d'ailleurs un enjeu important pour Théodore, car il sait calculer les dates. En cela, il est soutenu par Aurore, qui précise qu'il parle du jour du prochain anniversaire et non de celui de la naissance. Puis les questions s'orientent sur les chansons que Camille chante et celle-ci offre un échantillon de ce qu'elle sait faire.

(.../...)
Jean : Est-ce que tu as une voiture Camille ?
Camille : C'est une excellente question. Oui, elle est en panne parce que je l'ai laissée trop longtemps dans la rue sans l'utiliser.
Jean : C'est nouveau, qu'est-ce que vous avez comme modèle ?
Camille : Une Dayatsu, c'est une Toyota, une petite voiture qui ne consomme pas beaucoup. C'est facile à garer mais qui est haute, alors on a l'impression qu'on a de l'espace.
Jean : Vous savez que depuis 11 ans, parce que vous travaillez dans une compagnie d'assurance paraît. Est-ce que la Banque populaire *vous attire ?*
Camille : Je crois que j'ai un compte à la Banque populaire*, que j'ai un peu d'argent là-bas.*
Jean : Et qu'est ce que c'est ce compte ?
Camille : C'est de l'argent qu'ont mis de côté mes parents. Et euh...
Tristan : Ça ne concerne que les personnalités ! Pas ceux qui y sont.
Jean : C'est quoi ce modèle de Dayatsu ?
Camille : Cirion. C I R I O N. J'en suis assez satisfaite.
Jacob : Elle est réparée presque ?
Camille : Moi, ce genre de truc ça prend beaucoup de temps. Déjà, j'ai perdu mes deux jeux de clés, ça a pris un an à...
Jacob : Elle sera bientôt réparée.
Camille : Ben oui, là j'habite à un endroit, le garagiste est pas loin, je devais y aller avant hier, je vais y aller samedi je pense. C'est juste un problème de batterie hein, rien de grave.

Jacob : Mais la voiture est en bon état ?
Camille : La voiture est en bon état.
Jacob : Dayatsu c'est une marque ?
Jean : Y a aussi Dayatsu assurance également.
M. El Kesri : Attends il faut pas qu'on parle en même temps parce que c'est pas possible. Jacob ? Jacob.
Stan : Jacob.
Jacob : T'es actrice ou tu es acteur ?
Camille : Actrice ou acteur ?
Tristan : Actrice on dit !
Camille : Actrice, actrice. Je pense qu'on est tous des comédiens. Comme dit Shakespeare : « The world is a stage », le monde est un théâtre. Donc moi je pense que je suis comédienne.
Jacob : Une comédienne de la chanson ?
Camille : Je pense qu'être chanteuse c'est un peu un jeu de rôle. D'avoir un micro, d'être au milieu de la scène de faire : ah là là. C'est un peu un rôle.
Jacob : Vous buvez ?
Camille : De l'eau.
Jacob : Est-ce que tu fais ça ?
M. El Kesri : Est-ce que vous faites comme Johnny ?
Camille : Attends, moi j'ai une bouteille spéciale sur scène. Une bouteille de sportif avec une paille. Donc je suis pas obligée de faire ça, j'aspire par la paille et je suis pas obligée.
(.../...)

L'interview continue avec des questions très pragmatiques concernant la voiture et puis Jacob demande si Camille est acteur ou actrice exprimant alors un doute quant à l'identité sexuelle de l'invitée.

Au travers de différentes questions, le groupe-*Papotin* recherche un certain nombre de particularités de l'invité. Celui-ci est appréhendé dans sa globalité, y compris dans le pragmatique du quotidien. L'invité représente pour le groupe une nouvelle personne externe, qu'il faut apprendre à connaître pour en construire un équivalent interne. La construction de cet objet interne se fait par tâtonnements. C'est la *fonction d'exploration* qui est alors déployée face à cette nouvelle personne. Contrairement à la discussion, où la *fonction de création de représentation* sert à créer du contenu psychique interne au psychisme groupal, dans les interviews il s'agit de représenter une personne présente. Il est donc nécessaire de mieux connaître cette personne afin d'en construire des représentations correspondant à la réalité.

(.../...)
Gaël : Dis mon Driss est-ce que je peux poser des questions à Camille ? Hein mon Driss ?
M. El Kesri : Oui.
Gaël : Tu veux bien mon ami Driss que Gaël il pose des questions à Camille ?
M. El Kesri : Alors à toi Gaël. Gaël !
Gaël : Camille, est-ce que vous faites toujours du théâtre ? Est-ce que tu fais toujours du théâtre ?
Camille : Est-ce que je fais toujours du théâtre ?
Tristan & Aurore : Euh...
Gaël : Est-ce que vous êtes toujours chanteuse ?
Camille : Est-ce que je suis toujours...

Gaël : Chanteuse. Est-ce que vous chantez des chansons que vous aimez bien, quand vous chantez des chansons que vous aimez bien, que tu aimes beaucoup alors. Qu'est-ce que vous chantez comme chansons ?
Camille : Qu'est-ce que je chante comme chansons ? Mes chansons euh...
Jean : Tu écoutes de la musique quand tu conduis ?
Camille : Non, quand je conduis je n'écoute pas de musique, ça me déconcentre trop.
Gaël : Ah bon, mais vous faites toujours du théâtre ?
Camille : Je monte sur scène, mais...
Gaël : Tu montes sur scène, tu fais ton théâtre à toi alors. Et ton public, il t'applaudit aussi ton public ?
Camille : Ouais, il m'applaudit.
Gaël : Ah ben c'est bien, c'est bien. Et vous vous faites quoi comme métier alors ? (Rires) Dans la vie, qu'est-ce que tu fais dans la vie ?
Camille : Je suis une interprète vocale.
Gaël : Ah vous êtes une interprète vocale. C'est un beau métier ça, c'est un beau métier alors !
Camille : Je suis une interprète tout court en fait.
Gaël : Vous êtes interprète de recours. (Rires).
Camille : Et aussi, ça, ça chante.
Gaël : Comme des marionnettes aussi, vous chantez. C'est un beau métier pour vous de pestacle.
Camille : Oui, de pestacle.
Gaël : Est-ce que vous travaillez à la Poste ? (Rires).
Camille : Je fais la queue de temps en temps à la Poste.
Gaël : Vous faites la queue de temps en temps pour vous.
Camille : Je fais la queue pour me distraire du chant parce que je m'ennuie un petit peu.
Gaël : Vous vous ennuyez un petit peu oui. Ah, d'accord.
Camille : Je fais aussi de la percussion.
Gaël : Tu joues de la musique de la percussion. C'est un beau métier pour vous, ouais, c'est un beau métier. Moi, je sais jouer du tambour, du piano. Tu sais que je sais jouer du piano. Je suis musicien.
Camille : Oui ?
Gaël : Je sais chanter Bourville au piano. Il aime bien Bourville mon ami Driss.
M. El Kesri : Va chanter Bourville.
Tristan : On va rire, on va rire.
Gaël joue au piano et chante La Tactique du gendarme*.*
M. El Kesri : Merci Gaël.
(.../...)

Puis Gaël mène un interrogatoire détaillé de l'invité. Il est aidé par Jean qui avec sa question : « Tu écoutes de la musique quand tu conduis ? » relie la discussion sur la voiture avec celle sur le métier de l'invité. Ainsi se construisent des premières mises en lien d'éléments que le groupe a glané auprès de l'invité, qui étaient jusqu'à présent séparés.

Cette *fonction de liaison* déjà identifiée lors de la discussion sans invité se joue ici avec une autre incidence. Lors de la discussion, le groupe parlait de quelque chose d'abstrait qui s'était passé en dehors du cadre de l'atelier, dans le cas des interviews cette fonction de liaison se joue par rapport à l'invité et les liens proposés au travers des questions viennent rencontrer la réalité de la personne présente, qui acceptera ou refusera cette interprétation. Le groupe-*Papotin* est également sujet à la maladresse dans son interprétation de l'invité.

Pour pouvoir répondre à ces interprétations l'invité remet en question les représentations qui forment son Soi pour voir si ce qui est proposé correspond ou non.

(.../...)
[...] Aymeric : Quand vous ne chantez pas quelles sont vos...
Tristan et d'autres : Activités.
Aymeric : Activités.
Camille : Je m'étire, je prends ma douche. Je fais un peu de piano, je chante. Euh, je me brosse les dents. Des fois je fais des bisous à des garçons, ou à mon petit neveu, je m'occupe de mon petit neveu, je caresse mes chats. Enfin, j'ai des chats, ils ne m'appartiennent pas, mais bon. La cuisine, je mange.
Aymeric : Vous faites du chant et du piano.
Camille : Oui je chante, je fais du piano, enfin je joue du piano à ma manière on va dire. Je danse, j'adore danser, je danse beaucoup. Je prends des cours, j'adore faire la fête, danser, mais j'aime pas faire la fête à boire, je préfère faire la fête avec ma famille, les petits. J'aime bien danser avec tout le monde. Qu'est-ce que je fais d'autre de ma vie ? J'aime beaucoup parler, je parle beaucoup.
Théodore : À qui par exemple ?
Camille : Je sais pas, j'aime bien parler aux autres, j'aime bien masser.
Léontine : Est-ce que tu aimes Hamed ?
Camille : J'aime Hamed.
Léontine : Est-ce que tu aimes la Flute enchantée *?*
Camille : Ah, la Flûte enchantée*, tu as raison de me demander. Tu sais ce qui s'est passé ?*
Léontine : Non.
Camille : Ben j'étais en Australie, je ne suis jamais allée à l'opéra de ma vie et la tournée, j'ai fait mon dernier concert en Australie à Sydney et tout le monde était parti et moi je suis restée 3 jours de plus et pour me féliciter de ma tournée, je me suis acheté un billet pour aller voir la Flûte enchantée *à l'opéra de Sydney.*
Tristan : Est-ce que vous avez visité Sydney mis à part ça ?
Camille : Oui.
Léontine : Est-ce que vous avez aimé les clochettes ?
Camille : Oui.
M. El Kesri : Melvin !
Melvin : Non.
René : Je veux dire des choses importantes, des choses qui sont les plus intéressantes pour ceux qui veulent lire le journal. On va pas écrire : on a mangé, on prend sa douche, des choses comme ça.
Camille : Ben écoute, moi je trouve ça passionnant de prendre sa douche.
René : Mais est-ce que c'est intéressant de l'écrire ?
Camille : Mais c'est des choses qu'ils n'écrivent pas très souvent dans les journaux que les gens prennent leur douche. Moi je trouve que c'est une chose passionnante de prendre sa douche, c'est une vraie chose de pouvoir se laver le matin.
M. El Kesri : Je crois que s'il n'y avait que ça dans les journaux ce serait une chose très agréable, de savoir que les gens font des choses simples qu'ils aiment faire, plutôt que toutes les horreurs qu'il y a. Non, tu ne trouves pas ? Ce serait génial.
(.../...)

Puis les questions explorent un peu plus loin. Quand Aymeric demande ses autres activités, il cherche à savoir les passions que Camille peut avoir par ailleurs. Mais celle-ci ne répond pas sur ce niveau, elle continue sur l'aspect pragmatique en détaillant toutes les petites choses qu'elle aime faire dans son quotidien. Léontine continue alors sur ce registre. En revanche, cela lui sera reproché par René, qui ne pense pas que ce soit utilisable dans le journal. Le rédacteur en chef intervient pour soutenir Camille dans ce qu'elle dit.

La *fonction d'exploration* est toujours active. Cependant elle passe à un autre niveau par la question d'Aymeric. La demande d'Aymeric renvoie à l'invité une réflexion sur son quotidien pour fournir une synthèse concernant ses autres activités. En d'autres termes, cela demande à l'invité d'exercer, en elle,

la fonction de récapitulation que nous avons identifiée dans la discussion du groupe-*Papotin*. Mais Camille ne répond pas sur ce niveau, ce qui crée deux réactions dans le groupe.

Par la voix de Léontine, le questionnement exploratoire se poursuit sans chercher spécialement de lien. Par sa remarque, René s'oppose à la non-évolution du processus d'élaboration. Et pour cela il invoque le journal, c'est-à-dire l'une des fins de l'interview. La formulation « Je veux dire quelque chose d'important » laisse d'ailleurs entendre que pour René l'interview est menée dans le but de sa publication. Il rapporte ainsi la *fonction d'adresse* à la figure du lecteur potentiel, sans la faire dériver par le rédacteur en chef. Il se pose la question de l'intérêt de ce que l'invité vient de dire pour le lecteur. Il rappelle un élément important du cadre de l'atelier et essaye d'assurer la *fonction de sélection* qui revient habituellement au rédacteur en chef. Celui-ci intervient pour préciser que même cette partie de l'interview, de par son aspect atypique, peut trouver sa place dans le journal. Ce faisant il réaffirme la potentialité pour tout discours ayant lieu au cours de l'atelier d'être publié.

(.../...)
Aymeric : Je voudrais savoir, comment vous est venue cette passion de la scène ?
Camille : Comment ça m'est venu ?
Aymeric : Est-ce que vous vous êtes dit tout petit, bon je fais ça.
Camille : C'est complètement inné, c'est comme de respirer, pour moi chanter, faire du spectacle, jouer, danser, inventer, raconter des histoires, écrire des histoires, dessiner. Pour moi c'est presque la, c'est comme une réalité parallèle. Ça fait partie de ma réalité depuis que je suis toute petite. En fait quand j'étais petite, je faisais souvent des spectacles sans me dire que j'allais être... Je sais pas, c'était comme ça quoi.
Aymeric : Vous faisiez ça pour votre plaisir à la base ?
Camille : Oui, maintenant plus du tout. (Rires).
Aymeric : C'est un peu comme votre raison d'être ?
Camille : Ma raison, pas vraiment. C'est ma façon d'être, on va dire.
Alexis : Est-ce que tu aimes l'équitation ?
Camille : Est-ce que j'aime l'équitation, une question à ma gauche. J'ai beaucoup de mal à dominer l'animal.
Amorie : La vache !
Camille : Je suis pas crédible, il n'y croit pas une seconde.
Léontine : Est-ce que vous êtes une bonne cavalière ?
Camille : Je crois pas. J'adore regarder les chevaux, mais les monter...
Aurore : Mauvaise ?
Camille : Ouais, je crois que je suis pas une très bonne cavalière.
Anne : Camille ? Camille ! La parole. La parole. La parole !
(.../...)

Les questions d'Aymeric invitent l'interviewée à se réfléchir, ce que Camille fait. Celui-ci l'accompagne dans le processus d'élaboration qu'il a lancé. Cela permet d'ailleurs à Camille de se rendre compte qu'il y a moins de plaisir dans son travail. Puis la discussion part sur l'équitation. Il est alors envisagé que l'invitée ne sait pas tout faire. Elle n'est pas parfaite, puisqu'elle est une mauvaise

cavalière. Au milieu d'une de ses réponses Camille signale qu'il y a un rédacteur qui veut poser une question. Anne y réagit puisqu'elle lui demande directement la parole à la fin de l'extrait.

La *fonction d'exploration* passe au niveau supérieur en demandant à Camille de s'élaborer davantage au travers de ses réponses. Le groupe accède à une représentation plus condensée que l'invitée vient témoigner d'elle-même.

En remarquant que l'un des rédacteurs veut poser une question, l'invité vient alors occuper passagèrement la *fonction de régulation*, qui est habituellement dévolue au rédacteur en chef.

> *(.../...)*
> *Tristan : Ça fait combien de temps... Est-ce que vous avez pris des cours de piano ?*
> *Camille : J'ai pris, comme toute bonne petite bourgeoise, des cours de piano classique quand j'étais petite avec une dame formidable. Mais j'aimais pas quand la note résonnait toute seule et que je ne savais pas lire la suivante. Je me suis vite dirigée vers la danse et le chant et mon frère a continué le piano et disons que je lui ai un peu laissé ce rôle au sein de la famille. Il a été le pianiste et moi la chanteuse. Bon et heureusement, maintenant il chante et moi je joue du piano aussi. Mais disons que l'on s'est un peu complétée comme ça, musicalement.*
> *Tristan : Alors une autre question intéressante maintenant : est-ce que vous écoutiez des groupes de musique ?*
> *Camille : Oui, mais de plus en plus j'aime bien avant tout faire de la musique. Et quand je fais beaucoup de musique en général, j'ai pas forcément besoin d'en écouter. Et si j'en écoute j'aime bien l'avoir en vrai, improviser avec des musiciens ou aller les voir sur scène et parfois j'écoute de la musique chez moi. J'aime bien plonger dans la musique, j'aime pas trop la musique de fond. La musique quand on fait le ménage par exemple.*
> *Tristan : Laquelle par exemple de musique de fond. Vous sauriez donner des exemples ?*
> *Camille : La musique de fond ? Il n'y a pas, comment dire, un groupe de musique de fond. La musique de fond c'est une manière d'écouter la musique. C'est-à-dire la musique c'est un truc qui fait un peu du bruit, qui comble le vide, le silence. Moi je préfère le vide, le silence et quand j'écoute de la musique, n'importe quel groupe, je vais écouter.*
> *(.../...)*

La *fonction d'exploration* est reprise par Tristan, qui la pousse un peu plus loin, et les réponses de l'invitée se font plus longues et plus réfléchies qu'au début de l'interview. L'invitée raconte le fonctionnement de sa famille, venant témoigner de sa manière de l'appréhender.

La *fonction d'exploration* sollicite chez l'invitée une volonté d'explication de Soi qui implique de témoigner de son fonctionnement.

> *(.../...)*
> *Alexis : Je vous ai déjà vue à la télé.*
> *Tristan : Vous avez déjà participé aux* Victoires de la musique *?*
> *Camille : J'ai participé aux* Victoires de la musique*.*
> *Tristan : Vous avez participé grâce à votre premier succès, c'était* La Douleur *je pense.*
> *Camille : Mon premier succès était* La Douleur *oui ! (Rires).*
> *Aymeric : Est-ce que vous avez pris des cours de chant et pendant combien de temps. (Alexis parle en même temps).*

Camille : Attends, il y a une question là. Est-ce que j'ai pris des cours de chant ? J'ai chanté avant de prendre des cours de chant. J'ai pas fait d'école de chant mais j'ai fait des cours de chant avec une professeur particulière quand j'ai eu 7 ans. Après j'ai travaillé avec une Sénégalaise, après j'ai bossé avec un Brésilien et après avec une Italo-Française de chant contemporain. Après j'ai arrêté. Ah, j'ai travaillé aussi avec une fille qui s'appelle Julie Descole. Après j'ai arrêté pendant un moment parce que je voulais travailler tout seul. Et là j'ai repris depuis 2 ans à peu près avec une dame qui habite à côté d'ici. Et alors là disons que j'accède à un échange équilibré. Quand je vais la voir elle me demande qu'est-ce que je veux travailler et plutôt que me donner des cours et me dire ce que je dois faire, elle m'écoute en fait. C'est une oreille extérieure.
Aymeric : Donc là c'est plus constructif.
Camille : Oui c'est équilibré. Parce que quand vous allez prendre des cours de chant, que vous avez 17 ans et que même si vous chantez, vous chantez à votre manière, vous savez pas forcément qui vous êtes, enfin je le sais toujours pas mais vous êtes plus fragile, plus vulnérable, alors vous venez voir la dame ou le monsieur. Il vous dit de faire ci, faire ça, que le chant c'est ci, que le chant c'est ça. Et alors vous prenez tout très au sérieux, et au bout d'un moment, vous faites votre chemin et c'est que des images, que des manières de communiquer des choses qui ne sont pas vraiment communicables. Alors moi j'aime bien, soit les choses scientifiques, l'anatomie par exemple, et ça m'intéresse. Soit je prends le reste comme des images subjectives ou une écoute extérieure, un peu plus objective que la mienne. Mais je prends ça comme tel, comme un échange et pas comme un cours de chant de l'élève à qui on va donner la becquée.
(.../...)

Tristan, au travers de sa question sur le premier succès de Camille, fait un jeu de mots qui rappelle qu'il n'y a pas que du plaisir dans son travail. Il souligne que cette chanson témoigne d'une douleur chez celle qui l'a composée, ce qu'elle a déjà évoqué un peu plus tôt dans l'interview. Cela amène aux questions concernant la manière d'apprendre le chant, où Camille livre sa manière de voir les cours de chant dans un échange plus que dans un rapport éducatif. Elle approfondit l'idée d'une rencontre au travers de la musique, ce qui caractérise également ce qui se passe avec les rédacteurs, qui l'ont invitée parce qu'elle est une chanteuse. Dès lors on peut se demander si la formulation de « l'oreille extérieure » n'est pas également une représentation du vécu transférentiel de l'invitée par rapport au groupe-*Papotin* dans l'ici et maintenant de l'interview. L'invitée assurerait alors la *fonction d'autoreprésentation* en proposant le groupe comme oreille extérieure à ce qu'elle raconte.

La capacité d'association du groupe fait ressortir à l'invitée quelque chose de son fonctionnement qui était implicite. L'élaboration concernant le chant peut alors aussi se comprendre comme une manière de parler de l'échange au travers de la musique, qui l'a amené jusqu'au groupe qui a su entendre que, dans sa chanson *La Douleur,* elle parle réellement d'une douleur.

(.../...)
Plusieurs Papotins appellent Camille
Camille : Oui Camille : C. A. M. I. deux L. E. Camille.
Christophe : Quand tu es passée à la télé, ce que je voulais savoir c'était parce que tu étais passée en concert ou parce que tu devais passer à une émission ?
Camille : Je sais pas c'est toi qui l'a vu. J'en ai fait plein des télés. Quand est-ce que tu as vu cette télé ?
Christophe : Je sais pas, je ne l'ai pas vue mais comme tu en as parlé là.
Camille : Je suis passée à la télé pour plein de trucs, la télé fait partie de ma vie.

Tristan : Vous êtes passée à la télé, vous êtes passée à quelle émission ?
Camille : Je suis passée dans plein d'émissions
[...]
Gaël : Top of the Pop.
Camille : Non, Top of the Pop*. Ça par contre c'est extraordinaire. Vous êtes face à 15 écoliers, 12 ans maximum, avec leur cartable sur le dos, qui hurlent : Aahhh ! Ils ont quelqu'un qui les ambiance, qui vient sur le plateau, qui fait comme ça ! Ils font : Aaaaahh !!! Ils connaissent pas du tout ce que vous faites, c'est leur sortie du mercredi après-midi. Les caméras elles font comme ça, tu as l'impression qu'il y a 200 personnes !*
Tristan : Ah ouais les caméra qui bougent, toutes les émissions connaissent ça.
Christophe : Et Taratata *?*
Camille : Taratata*, c'est très professionnel. En vrai il n'y a pas de vrai direct à la télévision à part la* StarAc *et comment ça se dit :* 20 h 10 pétante*. Ça c'est du vrai direct. Sinon* On Air *ça veut dire qu'ils sont en train d'enregistrer, mais c'est pas du vrai direct. On enregistre l'émission devant un vrai public mais ce n'est pas du direct pour le téléspectateur.*
(.../…)

Puis, Camille intervient en épelant son prénom, ce qui permet de calmer les appels des différents membres du groupe. Elle assure ainsi à nouveau la *fonction de régulation* au sein du groupe.

La discussion continue sur les émissions de télévision auxquelles elle a participé. Les réponses sont détaillées et mélangent faits et impressions. Au fur et à mesure de l'interview, l'invitée fournit de plus en plus de détails, qui permettent au groupe d'élaborer des représentations pour construire un objet interne.

Cette construction concourt à la construction d'une place pour l'invitée au sein du groupe.

(.../…)
Raymond : J'ai une question à poser. Sans être indiscret : où habitez-vous ?
Camille : Mais j'ai déjà dit ça. J'ai déjà dit que j'habitais à L'Île Saint-Denis*. Bon, ça fait longtemps que tu voulais poser cette question. Tu n'en as pas une autre à poser ?*
Raymond : Est-ce que vous êtes généreuse ?
Camille : C'est pas à moi de dire, c'est aux autres de dire. En tout cas, je pense que donner ça fait du bien et j'espère quand ma vie sera... que je donnerai toujours plus. Plus, plus, plus. J'ai une ambition à être généreuse.
Léa : Camille, on s'est serré la main. Camille. Ici tu as chanté. On a mis un disque avec Charlotte ici, un disque de Camille qui avait chanté. Un disque.
M. El Kesri : Oui, la semaine dernière.
Léa : Tes films, tes films. Tu parles de tes films avec tes caramels qui fout le camp comme ça.
Camille : Des caramels ?
Léa : Non des caméras qui font comme ça. Mais ça fait peur.
Camille : Mais ça fait peur de quoi.
Léa : De voir les (inaudible)
Camille : Ça fait peur à qui ?
Léa : Tu parlais de Taratatouille.
Camille : Tu me demandes ou si j'ai peur ou si ça fait peur ?
Léa : Toi Camille, ça te fait peur quand tu regardes le film ?
Camille : Quand je regarde le film dans lequel j'ai fait quelque chose c'est ça ?
Léa : Ouais. Ça te fait vraiment peur quand tu regardes ?
Camille : Est-ce que ça fait peur quand il fait nuit ?
Léa : Non, quand les lumières s'éteint.
Camille : Non, j'ai pas peur.
Tristan : Moi non plus.

Léa : C'est bien si tu n'as pas peur de regarder ce film.
Camille : Ouais non, j'ai pas peur.
Léa : C'est pour ça que Camille elle a apporté de l'eau parce qu'elle a soif Camille.
Camille : Je bois de l'eau parce que j'ai pas peur.
Tristan : Est-ce que vous un personnage...
Léa : C'est pour ça que Camille elle est venue aujourd'hui voir au Papotin*, voir c'est quoi le* Papotin*.*
(.../…)

Un peu plus tard dans l'interview nous trouvons ce moment où Camille, bien qu'elle y ait déjà répondu, s'inquiète de savoir depuis combien de temps Raymond voulait poser sa question et lui propose d'en poser une autre. Elle marque ainsi une forme de sollicitude vis-à-vis d'un membre du groupe-*Papotin*. Léa essaye alors de dire quelque chose à Camille, mais n'arrive pas à le formuler assez clairement.

L'invitée est investie non seulement comme quelqu'un à qui on peut adresser des questions, mais également avec qui parler sans être sûr d'arriver à bien formuler. La *fonction d'adresse* qu'elle incarne implique un accueil de la parole, même si celle-ci ne sera pas forcément comprise. Cela renforce la possibilité pour la parole de circuler, en particulier pour des rédacteurs qui n'arrivent pas toujours à s'exprimer clairement.

Les rédacteurs peuvent alors parler d'eux à l'invitée, comme le montre le passage suivant où Charles parle de sa visite chez le médecin.

(…/...)
M. El Kesri : Vas-y ! Oui !
Camille : Ouais, ouais !
Charles (aidé par son accompagnateur) : C'est le grand jour Camille. On va chez le médecin lundi.
Camille : Moi je suis pas le médecin, on est mercredi. Et toi qu'est-ce que tu veux dire ?
Mathéo : Ce qu'il essaye de vous dire en fait, il croyait que vous étiez le médecin.
Camille : Ben non, que le malentendu soit dissipé.
Mathéo : C'est une plaisanterie.
Camille : Quoique le chant c'est peut-être une médecine.
Charles : Camille tu me saoules.
Camille : Je te saoule ? C'est ce qu'il a dit ?
M. El Kesri : Je sais pas, j'entends mal.
Camille : Qu'est-ce que tu dis là ?
Charles : Camille, allez Camille, mettez-vous en position de départ.
Camille : D'accord (Rires).
(.../…)

Charles essaye de la mettre en position de médecin, mais Camille souligne le malentendu. Cela ne plaît pas à Charles, qui exprime alors un peu d'agressivité vis-à-vis de la chanteuse.

Ce moment est particulièrement important car l'invitée, qui semble de plus en plus correspondre à l'image que le groupe a construit d'elle, renvoie quelque chose qui ne correspond pas exactement aux

attentes d'un des membres du groupe-*Papotin*. Dès lors, l'agressivité qui ressort peut se lire comme une réaction à cette différence constatée.

Mais cette agressivité permet aussi de tester la robustesse de l'objet (à l'image de ce que Winnicott évoque dans l'utilisation de l'objet qui consiste à détruire l'objet à l'intérieur pour se rendre compte qu'il a subsisté à l'extérieur). Le groupe se rend compte que, même si l'un de ses membres souhaite voir l'invité partir, celui-ci reste bien présent, c'est-à-dire que l'agressivité ne détruit pas l'objet extérieur au psychisme groupal. Cela participe à la fois de la *fonction de création de représentations* et de celle de *distinction*, qui maintient l'objet-invité distinct du Moi-groupal.

(…/…)
Jacqueline : J'aurais souhaité tenter un parallèle entre votre travail et les Papotins. Je vous ai vue sur scène à deux reprises.
Camille : C'était quand ?
Jacqueline : Aux Musicalarue, dans la campagne landaise.
Camille : Il y a deux ans ?
Jacqueline : Oui. Du coup de ce que j'ai vu sur scène, contrairement à la télé...
Camille : Oui mais la télé c'est intéressant aussi. C'est un autre exercice. Mais on a plus le temps c'est vrai sur scène.
Jacqueline : Votre présence en séduit beaucoup, et en dérange aussi beaucoup. Parce que vous êtes, ce qu'on appelle ici « atypique », comme les Papotins et leur journal atypique. Vous êtes aussi atypique, Il y a un brin de folie, qui va attirer beaucoup de monde et peut aussi en repousser pas mal. Est-ce qu'on pourrait faire comme parallèle avec ici, avec les Papotins. Dans le rapport au public, aux gens... Déranger et finalement arriver à séduire au final.
Camille : Moi je pense juste qu'il y a une manière de communication normée, qui est utile pour communiquer au quotidien les uns avec les autres, pour vivre en société. Après, on peut communiquer de mille manières, et l'art est une manière d'exprimer ça, qu'on peut communiquer autrement que de manière normée. La norme c'est juste quelque chose pour vivre ensemble, mais ce n'est pas un but en soi. Donc voilà, moi je vois des personnes qui communiquent très bien à mon sens. Moi, j'essaye de communiquer à ma manière, alors après que ça en dérange certains, ça ne me dérange pas du tout. En fait, ce qui est dérangeant c'est qu'on ne laisse pas chacun communiquer à sa manière. Après qu'on soit dérangé par ce que communique quelqu'un...très bien. Mais qu'on soit dérangé par sa manière d'être je retrouve ça bizarre. Qu'on se braque... quelqu'un qui ne communique pas dans les normes c'est pas forcément quelqu'un qui communique pas.
M. El Kesri : Je voulais cette rencontre depuis un petit moment, parce que justement ce que pointe Jacqueline c'est votre singularité. Dans ce qu'on voit, ce qu'on entend, ce qu'on écoute, vous êtes très singulière. Ça vient de vous, c'est vous, c'est ce que vous êtes, ce que vous ressentez et ce que vous donnez à entendre et à communiquer. La grande majorité de ces jeunes gens sont depuis leur naissance dans une contrainte à être comme les autres. Quelque chose qui est vécu de manière terrifiante pour eux, parce qu'ils font un effort terrible pour sans arrêt coller à l'autre, essayer de ne pas être vus pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des personnages originaux et singuliers.
Ce moment du Papotin*, comme beaucoup des ateliers que l'on essaye de faire, c'est axés sur « On est ce qu'on est, et on en a rien à foutre que les autres n'aiment pas ! ». Qu'on peut être heureux, qu'on peut créer, qu'on peut donner à voir, qu'on peut donner à entendre, avec ce que nous sommes. On a pas besoin de coller et d'imiter...*
Camille : Je pense qu'il n'y a pas que vous, que les jeunes ici présents qui ressentent ça. Il y a beaucoup de gens en fait qui ressentent ça. Que l'on est en lutte pour essayer d'être normal tout le temps. Après il y a des espaces pour s'exprimer, des espaces pour lutter, pour être dans la norme. Parce qu'il le faut bien. Après c'est sûr qu'il y a des degrés différents.
M. El Kesri : Mais quand on est pas dans cette norme on est exclu, c'est ça qui est terrible.
Camille : Oui, c'est ça qui est problématique, c'est l'exclusion, alors que c'est une richesse en fait.
M. El Kesri : Je ne sais pas si vous vous rappelez la rencontre avec Claude Allègre, quand il était ministre de l'Éducation nationale. Des élèves lui ont posé la question : « Mais pourquoi ces jeunes-là

n'ont pas droit à l'école ? » Il avait répondu que l'école est normative, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de place pour ceux-là.
Camille : La norme c'est pas être tous pareils, c'est vivre ensemble ! Là ce qu'il dit, ce qui est très grave, c'est que la norme c'est pas la pureté, c'est pas l'homogénéité, la norme c'est...
M. El Kesri : C'est être comme l'autre. C'est rentrer dans une case.
Camille : Non, c'est vivre ensemble. Il faut que les choses soient à l'image des êtres vivants, c'est-à-dire plein de variétés d'êtres vivants différents, des visages différents, parfois de pathologies, des défauts, des visages différents...
Léa : Ses difficultés.
Camille : Ou des difficultés ou des qualités ou parfois des dons extraordinaires
Léa : Des comportements.
M. El Kesri : Des comportements.
Camille : Il faut le mélange pour la norme. Sinon la norme elle est fasciste.
Aymeric : Donc il faut une espèce d'atypicité en fin de compte.
(.../…)

Ce moment de l'interview, qui arrive juste un peu après la découverte que l'objet peut être utilisé, laisse voir un partage avec le groupe sur son idéologie. Après que l'un des membres du groupe aient fait le lien sur le caractère atypique partagé, Camille explique sa vision de l'atypique qui est nécessaire dans la communication. La discussion s'oriente alors sur le concept de norme et la nécessité de distinguer celle-ci de la pureté, pour qu'elle ne soit pas excluante et fasciste.

Par cette réflexion l'invitée montre que, bien que distinguée du groupe, elle partage avec lui des représentations. Le groupe retrouve une préoccupation propre chez une personne extérieure. Ce partage renforce encore la proximité de plus en plus prononcée entre l'invitée et le groupe. Ces représentations partagées affirment la possibilité de son appartenance au groupe-*Papotin*, où être atypique est une fierté.

(…/…)
Aymeric : C'est une question un peu personnelle. Est-ce que vous êtes croyante ?
Camille : J'ai été diagnostiquée agnostique ! Parce que j'ai fait ces chants religieux dans un lieu qui n'était pas religieux. Un prêtre était là. Ma sœur organisait le concert et elle lui a dit que j'étais athée. Et il lui a dit : « Je pense qu'elle est plutôt agnostique ! » C'est-à-dire qu'on croit mais qu'on a pas de religion, je pense.
Pauline : Et c'est un diagnostic qui te convient ?
Camille : Je crois oui. Mais je n'aime pas que côté « ique » : diagnostic ! Agnostique !
M. El Kesri : Ça se termine comme laïque.
Camille : Je n'aime pas les mots en ic, iste, ique, il en faut mais pas trop quand même.
M. El Kesri : Moustique.
Camille : Ah, moustique ça va !
Raymond : Moi je fais partie des rares Turcs qui sont agnostiques.
M. El Kesri : Donc quand tu dis que je suis beau comme un dieu, tu te fous un peu de moi parce que tu ne crois pas en dieu !
Raymond : T'as compris à quel point je crois pas en dieu.
Gaël : Un peu de silence s'il vous plaît. Raymond il faut pas dire des méchancetés sur mon ami Driss. Il faut pas l'écouter Raymond ! Je vais défendre mon ami Driss.
Denis : T'es beau Driss et je t'adore.
Anne : Camille t'es belle avec ta polaire.
(.../…)

La recherche de points communs continue. Fort d'avoir pu constater que l'invitée partage des représentations avec le groupe, Raymond essaye de voir s'il a des représentations communes avec Camille. Le fait qu'ils soient tous deux agnostiques souligne une identification à l'invitée d'un des membres du groupe. Tout comme plus tôt dans l'interview l'invitée a pu trouver dans le groupe un miroir qui lui permet de se réfléchir, le groupe et ses membres trouvent dans l'invitée des éléments d'eux.

Le rédacteur en chef marque encore plus cette appartenance nouvelle au groupe de l'invitée en lui expliquant une blague partagée au sein du groupe. Elle peut maintenant, à l'image des autres membres du groupe, partager cette « private joke ».

(.../…)
Anne: Camille, t'es naze !
Camille : Je suis naze ?! Elle veut dire que je suis fatiguée en fait !
Paul : Vous faites des tournées à Paris aussi ?
Camille : Oui, la prochaine fois c'est aux Bouffes du Nord. C'est une petite salle, les places sont chères. 38 € c'est cher.
Maxime: T'es passée à L'Olympia aussi ?
Camille : J'ai jamais fait l'Olympia.
(.../…)

Puis la discussion revient sur ce qui touche à son métier de chanteuse. Mais au milieu de la discussion ressort une pointe d'agressivité de la part d'Anne, qui intervient peu de temps après un compliment. Celle-ci est alors acceptée par Camille, qui la détourne facilement et continue la discussion. L'objet, qui fait maintenant partie du groupe peut supporter de l'agressivité sans que ça ne mette en danger la relation avec celui-ci.

(.../…)
Camille : Toi je t'adore parce que tu as la position du journaliste. Tu es comme ça (elle l'imite)
M. El Kesri : C'est l'idiotisme du métier.
Camille : Je te fais la position de la chanteuse ! (Elle pose). Bon, vous voulez d'autres chansons ?
Gaël (déçu) : Mais c'est bien Frédéric Frédéric au piano...
M. El Kesri : Avant, on écoute Andrew.

Andrew :
Pourquoi tu m'appelles A alors que je m'appelle B
Pourquoi tu m'appelles bébé, j'suis pas ta cécé, non j'déconne.
J'voulais parler d'une dame, d'une femme, d'une âme, d'une flamme
À la voix douce quand elle parle,
Et quand elle chante la terre crame, brûle, hurle, tremble
Tout comme mes membres face à elle
Camille dans les cœurs brille, scintille tel un arc-en-ciel
Un vrai délire qui fait sourire, rire ou pâlir
La jeune fille aux cheveux bruns et à la peau blanche est à côté de moi,
J'y crois pas,

Si elle était eau, je serais pas étanche,
Je serais éponge pour me fondre dans ses bras.

M. El Kesri : Alors Andrew il arrive les mains vides, et à la fin de la séance il a toujours un texte qui le retourne. Aujourd'hui c'était vous.
Camille : C'est magnifique. Merci. Je vais vous chanter La Jeune Fille aux cheveux blancs*. Je n'ai pas l'accompagnement alors je vais vous la chanter a capella.*

(Camille chante La Jeune Fille aux cheveux blancs*).*
Fin de la chanson, applaudissements...

Gaël : Alors Camille, j'ai beaucoup aimé la chanson. Tu es une chanteuse, tu chantes bien. J'ai aimé beaucoup, c'est des jolis souvenirs.
Frédéric : Qu'est ce que tu as voulu dire pas « herpès » dans une de tes chansons ?
Camille : Qu'est-ce que j'ai dit.... Dans Pourquoi tu m'appelles *?! Je ne me rappelle plus ce que je dis. Il faut que je regarde. Je ne sais plus ce que c'est que cette phrase.*
M. El Kesri : Merci beaucoup Camille

L'interview se termine sur Camille qui se moque gentiment d'un des Papotins et pose elle-même. Elle devient alors sujet de sa propre moquerie, partageant cela avec ce membre du groupe. Cela permet aussi de souligner que même si elle est chanteuse et lui journaliste (elle souligne ainsi qu'elle le considère en tant que rédacteur), ils peuvent tous les deux faire montre de l'idiotisme de leurs métiers respectifs.

Puis le texte d'Andrew résume ce qu'il a ressenti de l'interview. Celui-ci reprend d'ailleurs des paroles d'une de ses chansons dans les premières lignes de son texte, marquant une identification forte qui va jusqu'à partager les mots pour s'exprimer.

L'interview se termine par une chanson et Gaël qui résume en disant que Camille est une chanteuse qui chante bien.

Analyse :

Il ressort de cette analyse de l'interview que les fonctions groupales se mettent en jeu légèrement différemment quand il s'agit d'accueillir une nouvelle personne dans le groupe.

Pour le groupe-*Papotin* la problématique tourne autour d'apprendre à connaître ce nouvel arrivant pour savoir comment l'intégrer dans son fonctionnement psychique groupal. Dès lors le groupe se lance dans un processus d'élaboration sur le nouvel arrivant qui inclut les fonctions de créations de représentations associées à une fonction d'exploration qui n'était pas apparue lors de la discussion.

Mais la présence d'une personne nouvelle impose au groupe des modifications au niveau structural. Alors que lors de la discussion le réagencement de la structure groupale se fait en fonction de ce qui est discuté, dans le cas des interviews ce réagencement est présent de fait. Le groupe se retrouve face

à une personne nouvelle, qui n'est pas membre du groupe et pour laquelle il n'y a pas d'objet psychique interne lui correspondant qui serait partagé par le groupe. Cela a une incidence sur les fonctions dépendant de la fonction méta au niveau du contenant. Ce dernier doit contenir à la fois le groupe et ce nouvel objet extérieur. Cela crée une tension qui tente de se résoudre par l'élaboration visant à lier cette excitation. Commence alors l'interview, où les questions sont un moyen pour arriver à mieux connaître cette personne.

Cela passe au début par des détails. Le groupe-*Papotin* récupère des représentations qui petit à petit permettent de constituer un objet interne qui correspondra suffisamment à l'invité. Ce processus se fait naturellement mais non sans une certaine frustration. On retrouve celle-ci lorsque Tristan explique que ce que dit Camille ne pourra pas paraître dans un journal ou quand Charles n'est pas content que Camille n'accepte pas le rôle de docteur dans lequel il veut la mettre. En buttant ainsi sur ce que la personne accepte ou non des projections du groupe, ce dernier détermine les contours de cet objet interne en construction.

Malgré ces moments le processus est plutôt harmonieux. Après les questions qui portent sur des détails, apparaissent les questions qui demandent à l'invité de s'interroger sur lui-même pour répondre. Ce sont des questions plus introspectives, qui incitent l'invité à faire un travail de liaison en interne pour y répondre. Pour cela, il est aidé par les membres du groupe, qui le soutiennent dans ce travail d'élaboration par des questions qui assurent une continuité à la pensée mais peut aussi passer à autre chose quand c'est nécessaire. Il y a une rencontre entre la liberté associative de l'invité et celle du groupe.

Puis petit à petit le groupe accueille l'invité comme faisant partie de lui-même. Des identifications à l'invité apparaissent, on se rend compte que l'on partage des idées et des points de vue. Le passage de l'interview où Camille expose sa vision de la norme permet au groupe d’y retrouver son idéologie de l'atypique. C'est un moment clé car cette personne, extérieure au début de l'interview, par ce qu'elle explique de sa pensée, vient montrer qu'elle partage certains idéaux du groupe. L'idéologie est partagée.

Du côté de l'invitée nous pouvons également remarquer quelques modifications dans l'attitude qui montrent qu'elle trouve une place dans le groupe. Vers la fin de l'interview Camille participe à la fonction de régulation du groupe. Celle-ci est plutôt assurée soit par le rédacteur en chef, qui distribue la parole lors de l'interview, soit par le groupe lui-même qui peut (se) demander de faire silence. L'invitée fait alors partie prenante d'une fonction qui agit sur la structuration du contenant groupal.

Cela implique aussi une modification de la fonction d'adresse. Alors que le principe même de l'interview est de placer cette fonction chez un invité non encore connu plutôt que chez le rédacteur en chef, à la fin de l'interview l'invité est investi comme pouvant recevoir une parole, même si celle-ci n'est pas parfaitement compréhensible. L'invité retrouve la maladresse dans l'écoute qui est inhérente à la fonction d'adresse. Cette dernière est naturellement incarnée par le rédacteur en chef parce qu'il connaît bien les personnes qui forment ce groupe et que les membres du groupe lui reconnaissent la possibilité de ratés dans son écoute.

Nous pouvons donc voir un déroulement progressif du processus d'élaboration. Celui-ci semble trouver son origine dans la disruption volontaire du cadre qui met à mal la fonction contenante du groupe. Pour répondre à la tension générée par ce déséquilibre (que les rédacteurs connaissent bien puisqu'ils mènent plusieurs interviews par an) le groupe se lance dans un processus d'élaboration. Il génère ainsi du contenu psychique, qui va permettre d'intégrer l'invité qui, sans cela, resterait un corps étranger dans le psychisme groupal.

Mais il est intéressant de voir les répercussions de ce processus du côté de l'invité. Les nombreuses questions auxquelles celui-ci est exposé l'incitent, graduellement, à formuler des réponses de plus en plus longues et complexes. Alors que l'interview commence avec le pragmatique du quotidien, cela laisse place à des questions qui demandent à l'invité de procéder à une réflexion sur lui-même et d'en livrer la synthèse au groupe. Cela entraîne un processus d'élaboration du Soi de la personne interviewée. Mais pour expliquer son fonctionnement, elle a besoin d'expliquer son histoire et la manière qu'elle a de l'appréhender. Ainsi, si nous considérons que l'interview est une partie du dispositif que le groupe tourne vers l'invité. Ce dispositif incite ce dernier à partager une vision personnelle, sur lui-même et sur sa manière d'envisager le monde. Il incite l'invité à témoigner quelque chose de lui-même.

Si nous considérons le dispositif du *Papotin* dans sa globalité, celui-ci soutient l'élaboration de ses rédacteurs, mais leur permet aussi de jouer par rapport aux invités le rôle d'interrogateur de son fonctionnement. Cela incite cet invité à se mettre en question et à témoigner de sa manière d'être en relation avec le monde. L'identification à ce mécanisme est essentielle car, en permettant aux rédacteurs de jouer le rôle de qui interroge, le cadre de l'atelier les incite à intérioriser cette fonction et à la mettre en œuvre par rapport à eux-mêmes.

L'interview pourrait alors se comprendre comme une manière d'aider un autre à construire un témoignage qui finira dans le journal. Les Papotins sont les témoins du témoin, ce qui fait écho au travail qu'ils déploient concernant eux-mêmes.

Avant de détailler cela plus avant, nous allons examiner une interview où le processus d'élaboration se trouve mis à mal, et nous allons essayer de comprendre les raisons et les répercussions au niveau groupal.

Interview de Roselyne Bachelot

Cette interview a été faite lors d'une opération spéciale proposée par Marc Lavoine qui a eu lieu en décembre 2010. Une partie du groupe des Papotins a été accueillie dans les locaux de RTL pour interviewer 12 femmes, personnalités du monde musical, littéraire ou politique. Ces interviews ont été enregistrées par la radio qui en a diffusé des extraits lors d'une émission. Elles ont également été publiées dans le journal.

Parmi ces 12 invitées figurait Roselyne Bachelot, ministre de la Santé et des Sports. Elle est venue à RTL rencontrer une partie du groupe-*Papotin* (pour des raisons d'organisation, tous les rédacteurs ne pouvaient être présents) qui l'a interviewée.

Auguste : C'est quand ton anniversaire ?
R. Bachelot : Je suis née le 24 décembre à minuit, comme le petit Jésus. Je vais avoir 63 ans, pour l'instant j'ai 62 ans.
Auguste : Tu habites où ?
R.B. : À Paris.
Auguste : Tu es mariée ?
R.B. : Je ne suis pas mariée, je suis contre le mariage. (En prenant son sac). Je vais le prendre parce qu'il y a mes téléphones dedans.
Auguste : Roselyne, je peux te tutoyer ? Je dois te dire tu ou vous ?
R.B. : Tout à fait.
Auguste : Ça t'est égal ?
R.B. : Ça me fait plaisir.
Auguste : Je peux t'appeler par ton prénom ?
R.B. : Aussi.
Auguste : On va se tutoyer et s'appeler par nos prénoms.
Salomé : Viens Driss, viens à côté de moi.
R.B. : On peut parler de sport ? Eh ben tu me diras ça Nicolas.
Marc Lavoine : Oui mais là nous n'avons invité que des femmes. Ce sont elles qui font le travail.
Auguste : Roselyne, tu peux redire quand c'est ton anniversaire ?
R.B. : Tu pourras me le demander à l'antenne bien sûr mon anniversaire.
Auguste : Tu peux juste le redire ?
R.B. : Le 24 décembre à minuit je suis née.
Auguste : Le 23 mars c'est mon anniversaire.
Marc Lavoine : Le silence, on va faire le silence, un petit peu.

R.B. : Y a un chef d'orchestre, moi j'obéis.
Marc Lavoine : Un peu de silence on tourne... On clape !
(.../...)

Dans la phase préliminaire de l'interview, Auguste commence déjà à poser des questions à Mme Bachelot, bien qu'ils ne soient pas encore à l'antenne. Parmi ses questions apparaissent celle sur la date de naissance, qui revient habituellement à Théodore car cela lui permet de faire montre de sa capacité de calcul du calendrier, et celle sur le tutoiement, qui est une obsession propre à Auguste.

Nous pouvons voir que dès que le groupe se retrouve en présence de l'invité la *fonction d'exploration* se met en marche. On peut d'ailleurs voir une certaine réciprocité s'installer dès ce moment-là car Auguste donne également sa date de naissance à l'invité.

(.../...)
Gaël : À mon tour, moi le premier.
M. El Kesri : Bonsoir Mme la ministre. Merci d'avoir accepté de partager un petit temps avec nous. Ces jeunes gens, Marc a dû vous l'expliquer, font un journal depuis une vingtaine d'année. Pas tous, il y en a quelques-uns, Auguste lui, il était de la première heure, avec moi. Et donc on a vieilli...
Auguste : C'est quoi la première heure ?
M. El Kesri : La première heure, c'est tout au départ. On a commencé il y a vingt ans. Dans ce journal on raconte un petit peu ce que nous ressentons de la vie, ce que nous aimons, ce qui nous fait du bien et puis on rencontre des gens, des personnalités comme vous, madame, auxquelles donc nos jeunes gens posent des questions. Et on rapporte alors... Malheureusement c'est un choix de limiter notre groupe. Nous sommes une quarantaine. On va rapporter un petit peu aux autres, qui n'ont pas eu le plaisir d'être avec nous ce soir, les réponses que vous nous donnerez.
Gaël : Ça donne envie de demander des questions. Ton prénom c'est ?
R.B. : Roselyne
Gaël : Rosevine
R.B. : Roselyne.
Gaël : Roselyne, je peux te poser des questions ?
R.B. : Tu peux.
Gaël : Alors qu'est-ce que vous faites comme métier dans la vie ?
R.B. : Je suis docteur en pharmacie.
Gaël : Vous êtes docteur en pharmacie. C'est un beau métier pour vous.
R.B. : Ah c'est un très beau métier, surtout que je n'ai pas eu mon diplôme facilement parce que j'ai travaillé d'abord et j'ai commencé mes études et j'avais 30 ans.
Gaël : Tu as fini tes études à 30 ans, c'est un beau métier pour vous ?
R.B. : C'est un beau métier parce que...
Gaël : Et vous travaillez avec qui là-bas ?
R.B. : Je ne fais plus de pharmacie maintenant, parce que je suis ministre.
Gaël : Vous êtes ministre ?
R.B. : Mais j'aimais ça parce que j'étais avec les gens, ils parlaient très simplement, ils rentraient dans ma boutique, dans la pharmacie et puis c'était le moyen d'être en contact avec eux.
Gaël : Et puis on vous a vu dans les Guignols*, sur la 4, on vous a vu à la télé. On vous a vu hier à la télé. On t'a vu dans les* Guignols*.*
R.B. : Est-ce que tu trouves que ma marionnette des Guignols *me ressemble ?*
Gaël : Ouuii !! Ça te ressemble, bien sûr ça te ressemble. Et on a vu Patrick Poivre d'Arvor en marionnette, il faisait les infos.
R.B. : Moi je trouve que ma marionnette elle ne me ressemble pas du tout.
Gaël : Mais non.
Salomé : Mais si !

Gaël : Mais si ! On va vu dans Canal plus *à la télé, c'était magnifique. Et j'ai vu la présidente à la télé, en marionnette des* Guignols*. Patrick d'Arvor, ce monsieur qui faisait des* Guignols *aux infos. Et vous faites quoi comme métier d'autre à part ça ?*
R.B. : À part ça, vous trouvez que c'est pas assez ?
(Rires).
Gaël : Comme métier ?
R.B. : Je vais dire tous les métiers que j'ai faits.
Gaël : Ben raconte.
R.B. : Ben d'abord mon métier de base, je suis docteur en pharmacie. Mais j'ai été député, j'ai été déjà ministre une première fois, ministre de l'Écologie, et puis maintenant je suis ministre de la Santé et des Sports.
Gaël : C'est un beau métier pour vous alors ?
R.B. : Oui. Alors Salomé.
(.../...)

Le rédacteur en chef présente le journal. Ce faisant il insiste sur les deux dimensions du journal. La dimension de témoignage, où les rédacteurs peuvent parler de ce qu'ils ressentent et l'importance des interviews pour rencontrer des personnalités. Il souligne également que le groupe n'est pas au complet. Ce faisant il assure la *fonction d'autoreprésentation* du groupe en passant en revue la raison de celui-ci (publier un journal) ainsi que sa composition.

Puis Gaël commence par demander le prénom et la profession de Mme Bachelot. Il l'accompagne au fur et à mesure de ses associations, ce qui incite celle-ci à développer les différents métiers qu'elle a faits. Quand elle parle de ses études, un aspect plus personnel ressort alors qu'elle précise la difficulté de les mener à terme. Puis Gaël fait le rapprochement entre elle et son guignol aux *Guignols de l'info*. Il est en empathie avec elle quand elle dit qu'elle ne ressemble pas à sa marionnette, mais Salomé intervient pour soutenir Gaël dans sa première opinion. À la fin de l'extrait, Mme Bachelot passe la parole à Salomé pour qu'elle pose ses questions.

Il y a une certaine similitude entre les questions posées par Gaël ici et celles qu'il pose habituellement et que nous avons également pu retrouver dans l'interview de Camille. La *fonction d'exploration*, comme dans l'interview précédente, apparaît comme un peu chaotique. Le groupe s'appuie sur certains membres, à l'image de Gaël, d'Auguste et de Théodore, qui explorent un champ particulier.

À la fin de l'extrait Mme Bachelot incarne la *fonction de régulation* en distribuant elle-même la parole.

(.../...)
Salomé : J'ai une question : est-ce qu'on peut se faire vacciner contre la grippe facilement ?
R.B. : Est-ce qu'on peut se faire vacciner contre la grippe ? Et ben ça c'est une question d'actualité, parfaitement indiquée. Bien sûr, tu vas réception un bon.
Salomé : de la Sécurité soc...
R.B. : Attends, laisse-moi te répondre, tu m'as posé une question et ensuite tu m'en poseras une autre. Tu vas recevoir un bon, on s'occupera de ça, et puis tu pourras aller te faire vacciner dans un centre de vaccination. Et il faudra bien sûr te faire vacciner parce que c'est la meilleure façon de te protéger contre une grippe qui peut être très fatigante et qui peut même présenter des formes très graves. Alors maintenant, quelle est ton autre question ?

Salomé : J'aime pas les vaccins.
R.B. : Ah t'aimes pas... Tu as peur de la piqûre ?
Salomé : J'ai peur.
R.B. : Oui, mais tu devrais avoir beaucoup plus peur de la maladie, parce que la grippe tu risques d'être très, très malade.
Salomé : J'ai peur des vaccins.
R.B. : Tu as peur des vaccins ? Oh ! Il faut pas. Tu sais, il y a, tu vois en Afrique dans des pays où les gens sont très pauvres, il y a des mamans qui ont des petits bébés dans leurs bras et ces petits bébés ils meurent parce qu'ils n'ont pas de vaccin. Je te garantis que quand tu as ton petit enfant dans tes bras et qu'il meurt dans tes bras parce qu'il n'a pas de vaccin. Ben je veux te dire que tu ne demandes qu'une chose, c'est d'en avoir. Et nous on a une chance extraordinaire dans notre pays, parce que des vaccins on en a !
René : Oui mais...
R.B. : On finit avec Salomé et après on reprend avec toi, René.
Salomé : J'ai lu que vous êtes vaccinée contre la grippe dans le journal.
R.B. : Qu'on peut être fatigué ?
Salomé : Que vous êtes vaccinée contre la grippe.
R.B. : Oui, on peut être vacciné.
Salomé : Non, mais vous !
R.B. : Ah moi, je suis vaccinée ! Je suis vaccinée depuis jeudi. Et dans ce bras-là. Et je vais te dire que ça fait même pas mal.
Salomé : Ah bon ?
(…/…)

Salomé questionne la ministre sur la grippe A et essaye d'intervenir pour l'accompagner dans sa réponse, comme Gaël l'avait fait un peu plus tôt. Mais Mme Bachelot préfère finir de répondre. Salomé explique alors qu'elle a peur des vaccins, ce à quoi la ministre répond que la maladie est plus terrible que le vaccin. René essaye d'intervenir mais Mme Bachelot l'interrompt pour finir avec les questions de Salomé. Celle-ci finit en demandant si elle a été vaccinée.

Par l'intervention de Salomé la *fonction d'exploration* va dans le sens de l'invitée. Elle lui propose de parler d'un sujet d'actualité qui touche directement la ministre. Mais l'utilisation de la *fonction de régulation* vient se mettre en opposition avec la *fonction de liaison*. En empêchant Salomé puis René d'intervenir, l'invitée limite l'accompagnement que les membres du groupe assurent et qui fait partie de la *fonction d'exploration*. Elle limite ainsi l'associativité spontanément présente dans le groupe, qui se caractérise par son effervescence naturelle en situation d'interview, et qui permet à celui-ci d'explorer l'invité en détail. Par sa manière de contrôler la fonction de régulation l'invitée vient rigidifier le fonctionnement groupal.

(…/…)
R.B. : Alors René à toi.
René : J'ai une question à vous poser. Euh. Si on n'a pas de vaccin, on peut pas se protéger contre une maladie, mais des fois on fait des vaccins pour éviter qu'une maladie se propage et peut disparaître quelque part. Mais il faut se méfier parce que l'hiver, elle pourrait se transmettre avec la grippe saisonnière. Faut faire attention, il faut être très vigilant. D'autres personnes ne pourraient plus l'attraper, mais certaines personnes pourraient l'attraper.
R.B. : Oh tu poses une question drôlement pointue, drôlement scientifique. C'est vrai que la grippe peut se transformer et qu'un virus peut, comme les savants disent, « muter », ça veut dire qu'il se

transforme, qu'il n'a plus les mêmes caractéristiques. Donc il faut tout le temps adapter les vaccins au virus qui vient affecter les gens. Mais ça on arrive très bien à le faire. On suit, il y a des grands savants qui suivent l'évolution du virus et comme ça on a tout le temps un vaccin qui est adapté au petit organisme qui vient te contaminer. Alors Raymond veut poser une question.
Raymond : J'ai quatre questions à vous poser.
R.B. : Quatre questions ? Ben dis donc !
Raymond : Qu'est-ce qui est le plus élevé ? Ministre ou Premier ministre selon vous ?
R.B. : Ah, c'est Premier ministre, d'ailleurs le nom le dit bien, le Premier ministre c'est le chef du gouvernement.
Raymond : Donc c'est votre supérieur ?
R.B. : C'est mon supérieur.
Raymond : Et qu'est-ce que vous prenez comme décisions ?
R.B. : Oh je prends beaucoup de décisions parce que je prends toutes les décisions qui concernent la santé et le sport.
Raymond : Vous êtes une sorte de chef ? Vous êtes chef ?
R.B. : Oui, je suis une chef.
Raymond : Grande ou petite ?
R.B. : Grand ! Je suis un grand chef. Alors ça c'est la première question. Ah non Nicolas, il m'a dit qu'il a quatre questions, moi j'en ai qu'une. Alors la deuxième ?
Raymond : Est-ce que c'est grave si vous refusez de rendre des comptes à vos supérieurs ?
R.B. : Si je refuse de rendre des comptes et si je refuse d'obéir, je quitte le gouvernement. C'est la deuxième question. Troisième question ?
(Rire de Salomé).
Raymond : …
R.B. : Ah ben y en a pas, Nicolas.
(…/…)

La question de René permet de continuer sur le terrain de la grippe A et d'aller dans le sens des fonctions et des compétences de la ministre. Le groupe lui propose de parler d'un sujet sur lequel elle est à l'aise. La réponse de la Ministre renvoie à une certaine forme d'idéalisation. Les grands scientifiques travaillent pour protéger tout le monde.

Puis Raymond, anticipant la fonction de régulation assurée par l'invitée, déclare le nombre de question qu'il veut poser avant de le faire. Celui-ci questionne la hiérarchie au-dessus de la ministre, faisant se rappeler à l'invitée qu'elle dépend de quelqu'un. Puis il interroge la ministre sur son travail de « chef », ce à quoi elle répond de manière idéalisée qu'elle est un « grand chef ». Raymond lui rappelle alors que la place qu'elle occupe ne va pas sans une certaine castration, puisqu'elle ne peut pas faire ce qu'elle veut.

Puis, l'invitée, n'ayant pas décompté les questions de manière exacte, demande à Raymond sa question suivante et faute de l'obtenir passe à un autre rédacteur.

Dans le déroulement de cette partie de la conversation, on peut voir que le groupe de rédacteurs essaye de comprendre plus en finesse la place de l'invitée dans la société. En parallèle on peut également remarquer à quel point celle-ci joue de la *fonction de régulation*, ce que le groupe accepte.

(…/…)

Nicolas : Est-ce que t'aimes bien la belote ?
R.B. : Ah je joue à peu près à tous les jeux de cartes. Je sais jouer à la belote, au bridge, à la canasta, au poker, à tout.
Salomé : Ah, moi aussi je joue au poker.
Nicolas : Attends j'ai pas fini. Et bien, il y a une Fédération française, il y a des clubs pour faire la belote. Et ça il y a même des tournois, des compétitions.
R.B. : Quand je serai à la retraite, je ferai des compétitions de belote.
Nicolas : Est-ce que tu peux reconnaître la Fédération française de belote, FFB, comme une fédération sportive.
R.B. : Ah ça c'est une bonne question, je te remercie de me l'avoir posée. Non.
Nicolas : Il y a un championnat de France de belote, ça peut être considéré comme un sport.
R.B. : Oui, peut-être. Mais je crois quand même que je ne vais pas le prendre. Je ne vais pas l'homologuer.
Nicolas : Il y a déjà les échecs et le bridge.
R.B. : Oui, mais alors la belote comme fédération sportive, je demande à voir. Bon alors le Raymond assis puis René debout. Le Raymond assis.
Raymond : Faut combien de temps pour être ministre de la Santé de la Jeunesse et des Sports comme vous ?
R.B. : Tu sais c'est très différent. Je pense que pour être ministre de la Santé il faut quand même avoir une certaine expérience des questions de santé. Moi d'abord, je suis docteur en pharmacie. Donc je connais bien, j'ai exercé, je sais ce que c'est que la santé. J'ai ensuite été une quinzaine d'année député, où je ne me suis occupée que de questions de santé. Donc voilà, j'ai été député européenne où je me suis également occupée de questions qui ont rapport à la santé. J'ai été conseillère générale, où dans ce conseil général je m'occupais aussi de questions de santé. C'est une autre assemblée qui décide aussi de questions de gérer le bien commun. Donc, tu vois, j'ai une expérience d'une vingtaine d'année qui me permet d'être ministre. Mais il y a des ministres qui peuvent être nommés et qui peuvent avoir moins d'expérience que je n'en ai. René debout ?
(…/…)

Nicolas pose une question qui est également une revendication. Il veut faire reconnaître la belote comme sport. Cependant la ministre répond qu'elle ne va pas donner suite à sa demande, sans pour autant justifier son point de vue, alors que Nicolas argumente le sien. Il y a comme un déséquilibre, qui accentue la différence entre la place du rédacteur, qui se double alors d'une place de demandeur, et la place de l'invitée, qui se double d'une place de décideur. Il semble que la demande de Nicolas est prise au premier degré et qu'elle est traitée par l'invitée comme une demande immédiate plus que comme une question qui ouvre du côté de l'imaginaire. L'invitée refuse alors de sa place de décideur, sans plus s'en expliquer.

L'arrangement topique, inhérent à la présence d'une personne que le groupe-*Papotin* ne connait pas, dégagé lors de l'interview de Camille, se retrouve ici. Au niveau topique, le groupe se retrouve face à une personne dont il n'a pas de représentations internes dans la mémoire du groupe. Pourtant, là où, à l'image de ce qui se passe dans l'interview précédente, la *fonction d'exploration* permet de construire au fur et à mesure une *fonction d'échange* qui ouvre sur la construction d'un objet interne au psychisme groupal, ici cela semble ne pas s'organiser ainsi. Dans le cas présent, l'accentuation de l'asymétrie limite l'établissement de cette *fonction d'échange*, prenant principalement ses racines dans un recours à l'imaginaire, faute de trouver un lieu commun qui permet à celle-ci de s'établir.

Puis Raymond revient sur elle et l'interroge à nouveau sur sa fonction de ministre. Ce à quoi l'invitée répond en expliquant pourquoi elle est qualifiée pour occuper cette place.

(…/…)
René : J'ai une question à poser : comment on va faire pour que des appartements collectifs ou des appartements pour jeunes ou des ESAT ouvrent leurs portes en Ile-de-France ou dans d'autres régions de France.
R.B. : Oui...
René : Quand ils sont en travaux pour que les travaux accélèrent un peu.
R.B. : C'est mon collègue Xavier Darcos, et Nadine Morano, qui s'occupent de ces questions, et y a un plan de création de places, de structures de travail adapté, pas seulement, d'ailleurs, pas seulement des ESAT, parce qu'il y a trois niveaux de travail adapté, mais les ESAT en sont un de ces niveaux et il y a un plan de création de places extrêmement important.
René : Et il y en a combien des plans ?
R.B. : Des plans y en a un seul. Il y a un plan de création de places.
René : Mais il y a combien de créations de structures ?
R.B. : Ah écoute, ça tu poseras la question à Nadine Morano, tu m'excuseras je n'ai pas tous les dossiers des collègues dans la tête avec le nombre de places en ESAT. C'était la colle là.
René : Il y a quand même des choses qui ne sont pas assez rapides.
R.B. : Ben c'est-à-dire, il faut prendre de l'argent dans la poche des Français, ils ne peuvent pas... Tu sais, il faut bien comprendre une chose René, l'argent de la politique, c'est pas un ministre qui est assis sur une caisse de billets, ça n'existe pas.
René : Ça je le savais.
R.B. : L'argent on le prend dans la poche des Français, or les Français ils trouvent déjà qu'on leur prend trop d'impôts. Alors on peut en prendre plus bien sûr, mais il faut leur dire.
René : Faut faire des sondages aussi des fois pour voir si les gens sont d'accord.
R.B. : Et oui. Ben on a pas besoin de sondages, le vrai sondage c'est l'élection.
(…/…)

René pose alors une question qui renvoie directement au champ d'action de la ministre. Mais celle-ci se dédouane en disant que ce n'est pas elle qui s'occupe de ces questions. René essaye alors de faire reconnaître que le temps d'attente est long et la ministre explique cela par le manque de moyens, ce qui contraste avec la représentation idéalisée de grand chef qu'elle donnait. René pose la question de la consultation des Français, mais la ministre répond que ce n'est pas nécessaire puisque l'élection a eu lieu.

Face à l'asymétrie des positions, le groupe pose alors des questions qui prennent la forme de revendications. La *fonction d'adresse* reste centrée sur l'invitée, mais l'intention qui y est mise varie et colle davantage à ce que l'invitée donne à voir. Cela s'apparente à une tentative de cerner la place que se donne l'invitée, mais échoue. Celle-ci ne répond pas à la question et la tentative de cerner l'invitée échoue à nouveau. La *fonction d'exploration* est mise en échec.

(…/…)
Salomé : Et elles vont être parues quand les élections de cette année ?

R.B. : Alors des élections cette année, il y a eu des élections européennes qui ont eu lieu en juin, l'année prochaine, il y aura des élections régionales qui auront lieu en mars. Et puis les futures élections présidentielles elles auront lieu, ben… dans un peu plus de 2 ans en 2012.
Salomé : Moi je voudrais parler des élections présidentielles, pour se présenter il faut faire quoi ?
R.B. : Ah, pour se présenter à la présidence de la République. Tu voudrais que je me présente à la présidence de la République ?
Salomé : Oui.
R.B. : Eh ben voilà, je commence à constituer mon comité de soutien, à la présidence de la République. Non, ben écoute pour se présenter il faut faire beaucoup de travail auparavant, parce que se présenter à la présidence de la République c'est quelque chose de très compliqué, en général il faut suivre un parcours qui va faire que tu vas gagner la confiance d'abord de ta famille politique. Moi je fais partie d'un parti politique qui s'appelle l'UMP. L'Union pour un mouvement populaire. Donc pour arriver à être présidente de la République il faudrait d'abord que je dise à mon mouvement : « Voilà, je veux être présidente de la République, est-ce que vous êtes d'accord pour être derrière moi ? » Mais j'ai l'impression tu vois, que la place est déjà prise.
Salomé : Mais si tu pouvais te présenter aux élections, qu'est-ce que tu ferais ?
R.B. : Ah ben qu'est-ce que je ferais ? Je ferais campagne, j'ouvrirais un site Internet, je ferais des réunions, je regrouperais une équipe autour de moi qui m'aiderait dans cette campagne. Et puis bien sûr j'irais à la télévision pour expliquer ce que je veux faire à la télévision et à la radio.
Salomé : Parce que tu vois, moi je voulais que ce soit Ségolène Royal qui soit présidente. Je voulais que ce soit Ségolène Royal que je voulais qu'elle soit présidente.
R.B. : Ah... ben c'est une bonne idée ça.
[Silence]
(…/…)

Puis la discussion passe des sondages aux élections. Salomé s'interroge sur le fonctionnement de celles-ci et ce que la ministre reprend à son compte. Salomé l'accompagne dans son idée de faire campagne et l'aide à imaginer la manière dont elle s'y prendrait, mais finit par dire qu'elle aurait préféré Ségolène Royal en présidente.

Salomé assure alors une *fonction de liaison* et de *soutien* vis-à-vis de l'invitée, qui permet à celle-ci d'imaginer une campagne fictive où elle serait candidate à la présidence. Cependant, ce moment où l'invitée exprime une envie personnelle est ponctué par une distinction entre l'attente de Salomé (qui s'accompagne de l'attente d'autres rédacteurs dans le groupe) et celle de l'invitée. La *fonction d'échange* échoue à nouveau à se mettre en place autour d'un fantasme commun, et le scénario proposé par l'invité est alors refoulé faute d'être partagé.

(…/…)
Daniel : J'ai comme question : qu'est-ce que vous mettez en place au gouvernement pour qu'à l'école on ait une éducation musicale, artistique. Parce que nous, il n'y a rien alors qu'en Russie, les portes sont ouvertes. C'est toute la différence et même en Amérique du Sud les portes sont ouvertes. Ils ont une formation musicale. En France, je ne sais pas ce qui se passe, c'est fermé.
R.B. : C'est vrai que dans notre pays on est beaucoup plus motivé sur les activités intellectuelles, les activités très théoriques et très certainement l'éducation musicale dans notre pays n'est pas assez développée. Même si je ne suis pas tout à fait d'accord avec toi, il y a de l'éducation musicale à l'école, de mon temps ça existait déjà l'éducation musicale, mais on peut certainement beaucoup mieux faire. Faudra demander à M. Frédéric Mitterrand qui est notre ministre de la Culture et à Luc Châtel de venir et de s'entendre pour que l'éducation musicale soit plus affirmée. Mais tu adores la musique. Qu'est-ce que tu aimes comme musique ?
Daniel : Moi j'aime le classique, moi surtout.

R.B. : Le classique, je crois que tu aimes Puccini.
Daniel : Non, c'est-à-dire plutôt...
R.B. : Tu aimes ?
Daniel : Tous les grands compositeurs, à un niveau, à ce niveau-là, ils sont tellement haut. Non moi j'aime tout.
R.B. : Tout, tu aimes toute la musique classique.
Daniel : Tous les grands compositeurs, ouais.
R.B. : Tu as une discothèque ?
Daniel : J'ai pratiquement... J'ai une discothèque assez impressionnante, j'ai pratiquement. Je connais tous les grands, même des compositeurs qu'on ne connaît pas, qui sont joués rarement. C'est un compositeur qui a fait des pièces pour piano. C'est un Russe, il s'appelle Skriabine.
R.B. : Skriabine, bien sûr.
Daniel : Pourtant à la radio, on ne l'entend jamais, jamais, jamais. Et j'ai une version par Horowitz.
R.B. : Ah dis-donc tu n'as pas de mauvaises références, Skriabine par Horowitz, c'est plutôt bien. Et si tu devais emmener une seule œuvre, et si tu gardes dans ta discothèque une seule œuvre.
Daniel : Alors rien.
R.B. : Tu peux pas choisir.
Daniel : À ce niveau-là, c'est tellement énorme, le niveau est tellement élevé, je ne peux pas choisir. Moi je choisirais tout. Concerto pour violoncelle de Sbragia. Je prendrais tout.
R.B. : Tu as du pot.
Salomé : Il y a aussi Mozart.
Daniel : Par Mstislav Rostropovitch dirigé par Seiji Ozawa. C'est la meilleure. Parce qu'il a enregistré plusieurs fois et à chaque fois il pleurait.
R.B. : Dites-donc vous êtes un puits de science ! (Elle rit).
(…/…)

La question de Daniel porte sur un domaine qui ne dépend pas de la compétence de la ministre. Celle-ci change de position par rapport aux autres moments où lui sont adressées des questions ne la concernant pas. Même si elle reconnaît qu'elle ne peut pas y faire quoi que ce soit, elle abonde dans le sens de Daniel. S'ouvre alors un échange plus personnel, où elle se trouve des points communs avec ce rédacteur au travers de ce qu'ils échangent sur le domaine musical.

Il semble alors que la *fonction d'échange* peut s'installer avec une forme d'identification entre la ministre et Daniel. Il y a des représentations qui peuvent être partagées : celle sur le manque d'éducation musicale à l'école et celle sur la musique classique. Nous pouvons alors observer un rapprochement similaire à ce que nous avons pu constater dans l'interview de Camille.

(…/…)
René : Quelles sont vos propositions pour que les jeunes puissent faire davantage de sport, et fassent plus d'exercice ?
R.B. : Ça c'est vraiment une des priorités de ma politique en tant que ministre des Sports, c'est de développer l'activité physique et le sport, parce que c'est deux choses différentes l'activité physique et le sport, dans toutes les couches de la société. Pour les personnes plus âgées, à tous les moments de la vie, mais aussi pour les jeunes...
René : Moi je trouve qu'on oublie souvent les jeunes.
R.B. : Ah oui ?
René : C'est mon opinion.
R.B. : Tu as raison sans doute. Tu trouves qu'on oublie les jeunes. Toi, tu fais du sport ?
René : Moi j'en fais beaucoup. Mais...
R.B. : Mais, mais quel type de sport tu fais ? De l'athlétisme, du tennis ?

René : C'est très varié, mais je ne le fais pas à un rythme régulier. Mais je fais du sport. Mais c'est pas régulier. Mais quand je sors je suis content. Et quand je fais du sport, je ne suis pas content parce que je m'ennuie.
R.B. : Ah ben c'est triste si tu t'ennuies en faisant du sport. Nicolas, toi aussi tu aimes le sport ?
Nicolas : Oui et c'est donc une des raisons pour laquelle j'ai proposé la belote en tant que sport. Et la Fédération belge de belote, FFB, un championnat de Belgique de belote.
R.B. : Ah oui mais non attends. La belote j'ai déjà dit non, j'en veux pas de la belote dans le sport.
Nicolas : Mais attends, mais c'est autre chose. J'aimerais bien réunir, s'ils sont d'accord, Français et Italiens dans un même pays. Avec un drapeau unique, un chef d'État unique, un régime unique, un gouvernement unique.
R.B. : Oui, mais je crois que les Français ne veulent pas, et les Italiens ne veulent pas. Alors t'es tout…
Nicolas : Avec Rome comme capitale.
R.B. : Ben ouais, mais t'es tout seul à vouloir ça alors… Tu vas pas rencontrer un succès.
Nicolas : Oui mais on serait plus forts, on serait 122 millions d'habitants, premier pays sur le continent européen en termes de population.
R.B. : Oui mais attends, on a fait l'Europe, on est 450 millions, on va être la première puissance mondiale. C'est bien mieux encore que l'Italie avec la France.
Nicolas : Non, on devrait dissoudre l'UE.
R.B. : Dis-donc, tu es un dangereux révolutionnaire toi !
Nicolas : Ouais. Et attends, on met l'italien comme langue officielle. Paris ça devient Parigi, ceux qui s'appellent Paul s'appelleraient Paulo, ceux qui s'appellent Marie, Maria. On change tout.
R.B. : Il faut être avec notre ami qui aime la musique, parce que comme il aime la musique et comme il aime l'opéra, avec Gaël, lui il va parler italien.
Nicolas : Oui Ganagovia, avec son monastère, dans les Alpes de Provence.
R.B. : Alors là vous vous dispersez un peu les garçons.
(…/…)

René poursuit en posant une question sur le sport, sujet qui dépend directement du ministère de Mme Bachelot. Cela amène à nouveau sur un échange plus personnel, où la ministre s'intéresse à René. Mais après avoir appris qu'il n'aime pas le sport, elle se tourne alors vers Nicolas, qui continue sur l'idée de faire de la belote un sport. Puis il passe rapidement à son autre proposition, sur le regroupement de la France et de l'Italie.

La *fonction d'échange* s'étend et il y a de plus en plus de passage entre le groupe et l'invitée. Même si un rédacteur ne va pas dans le sens de celle-ci, elle peut alors se tourner vers un autre rédacteur pour continuer la discussion. La *fonction de régulation* est utilisée de manière moins rigoureuse et permet que la parole circule davantage, et cela laisse à Nicolas la possibilité de développer son idée du regroupement de la France et de l'Italie. Au niveau latent, cela renvoie certainement aussi à la rencontre avec l'invitée, qui se fait de plus en plus présente. Mais celle-ci ne partage pas la vision du rédacteur.

(…/…)
Aymeric : Alors je voulais revenir, puisque c'est à vous que je dois poser la question, sur l'histoire des appartements justement. Parce que ça devait se faire pour il y a quelques années déjà et le dossier est en train de prendre énormément de lenteur.
R.B. : Des appartements, quels appartements ?
Aymeric : Euh…
Daniel : Adaptés.

R.B. : Adaptés, oui. D'accord très bien.
Aymeric : Et ça je trouve que ça ne se fait pas et je suis furieux.
R.B. : Parce que vous êtes vous-même à la recherche d'un appartement adapté ?
Aymeric : Oui, tout à fait.
R.B. : Et vous travaillez dans un ESAT ?
Aymeric : Oui, tout à fait, avec monsieur.
Daniel : Oui.
R.B. : Et donc vous cherchez un appartement où vous seriez avec monsieur d'ailleurs ?
Daniel : Non, non.
Aymeric : Non, non, non, non.
R.B. : Vous seriez tout seul ?
Aymeric : Voilà.
R.B. : Il y a des énormes besoins dans ce domaine. Je sais que le plan qui a été mené, qui est mené actuellement par M. Darcos et Mme Morano est un plan très ambitieux, il n'est sans doute pas à la hauteur des besoins, mais si vous avez ce genre de problème, moi je peux transmettre votre dossier au ministre compétent pour qu'il le traite. Ce n'est pas dans mes responsabilités.
Aymeric : Je vous rappellerai quand même que j'ai 33 ans et que si ça continue, je vais en avoir 40 et je n'aurai toujours pas d'appartement.
R.B. : Oh ben quand même en sept ans vous allez arriver à avoir un appartement !
Aymeric : Oui, alors ça vous voyez, je ne suis pas aussi…
R.B. : Il y a combien de temps que vous l'avez demandé ?
Aymeric : Normalement ça devait se faire pour 2006, je crois ou 2007.
R.B. : Bon ben écoutez, on va regarder votre dossier.
Aymeric : Oui mais enfin…
R.B. : Écoutez, je ne peux pas mieux vous dire.
Aymeric : Non mais j'entends bien, j'entends bien. On me dit ça, mais bon ça ne… Tout ça parce que j'ai un handicap.
René : Est-ce que il serait... Parce que des fois il y a des centres qui sont pas occupés, qui sont vides parfois.
R.B. : Des centres, quel type de centre ?
René : Ben ils n'ont pas encore ouvert et ils sont vides parfois. Ils sont vides.
R.B. : Ah, ça peut arriver, ça peut arriver qu'il y ait des problèmes d'embauche du personnel, ou qu'il y ait à l'intérieur des équipements qui sont à installer, ça c'est très possible. Je rappelle à tout le monde que je ne suis pas ministre des personnes handicapées, que je m'occupe des questions de santé et de sport. J'aimerais donc recentrer le débat autour des questions qui sont les miennes ou de questions personnelles, et que bien entendu j'espère que Mme Morano, ministre des personnes handicapées, vous l'inviterez et qu'elle pourra répondre à toutes vos questions.
(…/…)

Le groupe, au travers d'Aymeric, continue en posant des questions qui le concernent et qu'il pense du ressort de la ministre. Cependant celle-ci explique que ce n'est pas d'elle dont il s'agit. Mais sa réponse est un peu paradoxale, car bien qu'elle se défende de s'occuper de ces questions elle termine en disant « On va regarder votre dossier. » Cela maintient une confusion par rapport à son champ de compétence, qu'elle doit démêler en expliquant qu'elle n'est pas ministre des personnes handicapées et qu'elle préfère parler des questions qui la concernent.

A la suite d'un meilleur échange, les rédacteurs commencent à rapporter les questions qui concernent leurs problèmes personnels. Cependant la ministre n'assure pas une *fonction d'écoute* vis-à-vis de ces problèmes car ils ne sont pas de son ressort. L'objet interne constitué par le groupe comme pouvant assurer cette fonction ne correspond pas à la personne rencontrée. Ce hiatus est souligné par l'invitée, qui ne se reconnaît pas dans les questions qui lui sont posées. Elle opère alors un recentrage qui

consiste à refuser cette représentation d'elle (*fonction de sélection*) comme un objet qui est associé aux questions des personnes handicapées.

(…/…)
Théodore : Roselyne, pourquoi vous mettez pas des bijoux aux doigts, pourquoi ?
R.B. : Je ne porte jamais de bijoux.
Théodore : Pourquoi ?
R.B. : C'est une tradition familiale. Ni mes grands-mères, ni ma mère ne portaient de bijoux et je n'en mets jamais.
Théodore : Vous êtes passée à la téloche des fois, je vous vois à la téloche sur la une.
R.B. : Et vous avez repéré que je ne portais jamais de bijoux.
Théodore : Ouais, exact.
Salomé : Sauf la montre.
R.B. : Alors la montre tu vois, c'est un cadeau que mon papa m'a offert, qui est mort maintenant mon papa, et il m'a fait graver derrière un chiffre, un chiffre qui est 25703, c'est le nombre des électeurs qui ont voté pour moi lors de ma première élection. Et mon papa m'a offert cette montre que je porte toujours pour me dire : chaque fois que tu la regarderas tu n'oublieras jamais que tu n'es là que parce que 25733 personnes ont voté pour toi.
Salomé : Ah ! C'est le seul bijou que vous avez.
R.B. : Et c'est le seul bijou que je porte.
Salomé : C'est une montre et pas de bijoux.
R.B. : Et jamais de bijoux. Mais je crois que Gaël, tu as déjà posé une question.
(…/…)

L'intervention de Théodore étonne visiblement la ministre. Il a remarqué, en la regardant à la télévision, qu'elle ne porte pas de bijoux. Ce faisant, il lui souligne qu'il a vu quelque chose que d'autres n'ont pas remarqué et qui est directement lié à l'histoire familiale de la ministre. Salomé intervient alors pour préciser qu'il y a aussi la montre, ce qui est également un morceau d'histoire personnelle.

Au travers de ces questions le groupe accède à une partie de l'histoire personnelle de l'invitée. La *fonction d'exploration* arrive à ses fins, mieux connaître la personne présente. Parallèlement l'invitée laisse un peu de côté *la fonction de régulation*, ce qui permet à l'associativité du groupe de se mettre en place. Il y a alors un lien fait entre la règle de ne pas mettre de bijoux et l'exception de la montre. Cela permet de découvrir une partie du fonctionnement psychique et une partie de l'histoire de l'invitée.

(…/…)
Gaël : Toi, je vais te poser beaucoup beaucoup, c'est très important. Tu sais que je sais jouer du piano et que j'aime beaucoup la musique.
R.B. : Moi aussi je joue du piano.
Gaël : Je sais jouer du piano, je sais jouer Mozart, le Boléro *de Ravel. J'ai chanté deux chansons que tu aimes bien, hein ! La tactique des deux gendarmes (Gaël chante). (Rires et amusements). Attends, attends, je voulais chanter encore une chanson (Gaël chante* Je vous ai apporté des bonbons*). C'est parce que Jacques Brel, j'aime beaucoup, j'aime bien Jacques Brel.*
R.B. : Oui, moi aussi.

Auguste : Quand je suis dans cette position-là, c'est pour dire que j'aimerais bien que ce soit mon tour, ça va bientôt être mon tour, autrement dit. Roselyne, tu savais que Sim est mort ?
R.B. : Oui.
Auguste : Pourquoi il est mort Sim ?
R.B. : Parce que chacun d'entre nous est mortel, ce sera notre tour à un moment.
Auguste : Roselyne, j'ai retenu que tu habitais à Paris. Tu es mariée ou pas ? Je me rappelle plus.
R.B. : Non, je ne suis pas mariée.
Auguste : Moi non plus. (Rires).
R.B. : C'est une demande en mariage ?
Auguste : Oui. Roselyne, pourquoi tu n'es pas mariée ?
R.B. : Ah, ça, je ne réponds jamais à des questions personnelles.
Auguste : Si tu voulais, tu pourrais dire ?
R.B. : Non je ne réponds pas à des questions personnelles. Tu vois la politique c'est beaucoup de ma vie et puis j'ai un jardin secret et tu verras, je ne me fais jamais photographier avec mes proches, avec mes enfants, jamais, jamais.
Auguste : Mais si tu voulais, tu pourrais répondre à des questions personnelles ?
R.B. : Non.
Daniel : Vous voulez garder une part, vous voulez garder en gros une part d'intimité parce que vous en avez tellement peu déjà...
R.B. : Tu as très bien compris, c'est tout à fait ça. Tu sais la politique c'est très dur, c'est quelque chose qui te mange toute ta vie. Tu travailles sept jours sur sept, pratiquement... là tu vois j'ai été toute la semaine dernière, on examinait une loi très importante, je me couchais pas avant 2 h ou 3 h du matin.
Daniel : Ah ouais, la vache !
R.B. : C'était épuisant, épuisant de travail, avec un stress très, très fort...
Daniel : Intellectuel aussi.
R.B. : Et je ne mets jamais en avant ma famille. Il y a des politiques qui le font, je ne porte pas de jugement.
Daniel : Comme Ségolène Royal par exemple.
R.B. : Moi tu sais, chacun fait comme il veut. Mais moi je ne le fais pas. Mais il n'a pas terminé ses questions, il tend son doigt.
Auguste : Je voulais te dire une chose : puisque tu ne réponds pas à des questions personnelles, ça ne t'est pas égal ?
R.B. : Non, ça ne m'est pas égal.
Auguste : Tandis que si tu répondais à des questions personnelles, ça te serait égal.
R.B. : Ah !
Auguste : Quand ça vous est égal, c'est qu'on ne veut pas dire, quand ça vous est égal, c'est qu'on ne veut pas dire.
R.B. : Oh ! Belle différence.
Auguste : Si tu voulais répondre à des questions personnelles, ça te serait égal ?
R.B. : Je préfère ne pas répondre à des questions personnelles.
(…/…)

Après le petit intermède musical de Gaël, qui permet de déterminer un point commun entre lui et l'invitée, Auguste pose des questions personnelles. Cependant la ministre refuse d'y répondre, allant à l'inverse de ce qu'elle a dit un peu plus tôt dans l'interview, ce qui entraîne une double réaction dans le groupe. D'un côté Daniel soutient la ministre dans son explication, mais de l'autre Auguste est très gêné par ce refus. Il insiste pour poser ses questions, mais la ministre résiste. Auguste repasse alors au vouvoiement, ce qui dans son cas traduit une mise à distance importante, car il n'aime pas vouvoyer ni être vouvoyé.

Comme dans l'interview précédente, nous pouvons voir des identifications se nouer entre l'invité et les rédacteurs, déjà à un niveau personnel. Dans cette perspective Auguste prolonge la *fonction*

d'exploration mais rencontre une résistance de la part de l'invitée. Le refus de répondre à des questions personnelles rend le travail de l'interview difficile, car il empêche la *fonction d'exploration* d'être menée à bien. L'invitée limite, pour le groupe, la possibilité de trouver des éléments avec lesquels s'identifier. Le processus de construction de l'objet interne se poursuit malgré tout, mais l'objet interne aura peu de liens avec le groupe, et peut-être pas suffisamment pour être inscrit comme membre potentiel de celui-ci.

(…/…)
Raymond : J'ai des questions à vous poser : Qu'est-ce qui est plus élevé ? Un député ou une ministre de la Santé ?
R. B. : Une ministre de la Santé, mais il ne faut pas raisonner comme ça, parce que les députés, ils font les lois. C'est ce qu'on appelle dans la constitution le pouvoir législatif. Et un ministre, il gère le pays, donc c'est ce qu'on appelle le pouvoir exécutif. Et dans une démocratie il y a toujours un pouvoir législatif, certes le pouvoir exécutif commande, mais le pouvoir législatif, il contrôle aussi le pouvoir exécutif. C'est-à-dire moi, par exemple, si je fais une loi, j'imagine une loi, j'ai imaginé, j'ai bâti une loi qui réorganise notre système de santé, mais je n'ai pu le faire que parce que les députés l'ont votée. Et si les députés n'avaient pas été d'accord, si je ne les avais pas convaincus que ma loi était bonne, les députés, les parlementaires, les sénateurs, il... S'ils avaient voté contre, je n'aurais pas pu mettre ma loi en œuvre.
Salomé : Et pourquoi ?
R. B. : Parce que c'est comme ça dans une démocratie. Dans une démocratie, certes il y a un chef, il y a un président de la République, il y a un Premier ministre, il y a des ministres, mais quand on est dans une démocratie, les citoyens, ils élisent des députés et les députés ils sont chargés de contrôler le pouvoir exécutif. Si on n'a pas ce système-là, des chefs qui commandent mais des députés qui contrôlent, eh bien on n'est pas dans un pays libre. Et dans la France, on est dans un pays libre.
Salomé : Et c'est quoi le pouvoir exécutif ?
R. B. : Alors le pouvoir exécutif, ça veut dire, c'est un pouvoir qui exécute, qui fait des choses. C'est pour ça qu'on l'appelle un pouvoir exécutif.
Nicolas : Mis à part l'État français, italien.
R. B. : Ah !
Nicolas : Moi j'aime bien l'escrime et les deux pays sont forts et ils fabriquent beaucoup de vin, et ils ont beaucoup de points communs.
R. B. : Ah oui, mais c'est pas une question à poser à une ministre de la Santé qui mène une lutte active contre le tabac et l'alcool.
Nicolas : Moi je ne fume pas...
R. B. : Mais tu bois du vin ?
Nicolas : Mais l'alcool peut être autorisé, même aux enfants, et je vais en parler au Papotin *sur l'alcool.*
R. B. : Oui, mais ce ne sera peut-être pas avec moi, l'alcool.
Théodore : On a fini !
Fin de l'interview.

L'interview se termine sur une discussion plus technique. Raymond joue alors sur l'asymétrie présente tout au long de l'interview, qui ne s'est pas estompée. Nicolas essaye bien de ramener sa proposition de regrouper la France et l'Italie, ce qu'il fait en soulignant les points communs, mais la ministre refuse la question. L'interview se termine sur Nicolas, qui préfère parler d'alcool au *Papotin* et la ministre souligne que ce sera en dehors de sa présence, ce qui marque un accord sur le fait qu'il va y avoir séparation. D'ailleurs l'interview se termine de manière abrupte, donnant l'impression d'une rupture brutale, peut-être en lien avec l'impasse dans laquelle se trouve le groupe vis-à-vis de

l'invitée. Quand le groupe pose des questions dont on pense qu'elles concernent la ministre, il se trompe souvent d'interlocuteur et quand les rédacteurs la questionnent sur des sujets plus personnels, elle refuse de répondre.

Ainsi le groupe reste sur une *fonction exploratoire* qui, faute d'arriver à investiguer les éléments personnels de l'invitée, finit l'interview sur une explication technique du fonctionnement de l'appareil politique. Cela permet à l'asymétrie de se maintenir au travers de l'explication.

Ainsi l'interview semble se terminer sur une séparation polie. L'invitée et le groupe des rédacteurs ont pu discuter, mais cela n'a pas abouti à trouver des points communs partagés.

Analyse :

Les différents ratés que nous pouvons constater lors de cette interview nous permettent de regarder le déroulement des fonctions groupales sous un autre jour.

Nous pouvons noter que l'interview se fait avec certaines difficultés. La tendance de l'invitée à réguler la parole en même temps qu'elle répond aux questions entraîne une rigidification des processus de pensée du groupe.

Il est possible que le fait que le groupe ne soit pas au complet modifie la dynamique psychique. Mais d'autres interviews de célébrités ont eu lieu avant et après celle de la ministre. Dans celles-ci, la circulation de la parole est comparable à ce qui a été observé dans l'interview de Camille.

En revanche, nous pouvons noter que le rédacteur en chef est beaucoup plus effacé. Il n'intervient qu'au début de l'interview afin d'expliquer la démarche du groupe. Contrairement à l'interview avec la chanteuse Camille, il n'incarne que peu la fonction de régulation dans le groupe. Cela revient davantage à l'invitée. Dans les autres interviews ayant eu lieu au cours de cette expédition à RTL, le rédacteur en chef était plus présent.

Dans cette interview c'est l'importance de la fonction d'exploration qui est mise en avant. Celle-ci achoppe à différents moments, notamment quand la ministre refuse de répondre ou quand elle n'élabore pas ses réponses. Le groupe-*Papotin* ne peut alors accéder à tout le détail des représentations qu'il souhaite utiliser pour construire un objet interne. De plus, il semble que certaines questions, comme les questions personnelles, embarrassent l'invitée. Celle-ci refuse d'y répondre, ce qui limite la possibilité pour le groupe de se trouver des points communs avec elle. D'ailleurs, contrairement à l'interview de Camille, nous pouvons remarquer que cette fonction d'exploration est présente tout au

long de l'interview, mais qu'on ne passe pas à des questions plus introspectives demandant à l'invitée une réflexion sur elle-même.

Une certaine asymétrie se maintient tout au long de l'interview, qui est en particulier soulignée par la régulation serrée qu'opère l'invitée sur la parole. Elle désigne qui parle et tend à occuper alors une place qui revient habituellement au rédacteur en chef. Cette asymétrie se retrouve aussi dans l'investissement narcissique de l'invitée. Elle se considère comme un grand chef et semble vouloir occuper également cette place dans le groupe. Cependant, si le rédacteur en chef s'efface, le groupe ne laisse pas cette place aussi facilement à quelqu'un d'autre que M. El Kesri.

Nous pouvons alors voir une agressivité se manifeste vis-à-vis de l'invitée. Celle-ci s'exprime d'une manière très civilisée, au travers de sous-entendus, par exemple quand Salomé dit qu'elle aurait préféré Ségolène Royale comme présidente ou quand Auguste vouvoie la ministre. La fonction de contenance du groupe permet que cette agressivité se mette en acte dans une forme socialement acceptable. L'exemple de Salomé permet d'ailleurs de considérer qu'elle fait vivre à l'invitée la même chose que celle-ci leur fait vivre en contrôlant la circulation de la parole. Par instants, cette dernière coupe le groupe dans son associativité. En invoquant Ségolène Royal, Salomé arrive à obtenir le même effet sur l'invitée. Elle l'interrompt alors qu'elle témoigne de ses ambitions électorales.

Néanmoins, malgré ces achoppements, la fonction d'élaboration arrive à être menée, l'invitée parle d'elle et fournit quelques détails personnels. Elle en vient même à témoigner de l'importance de sa montre, qui lui rappelle sa première élection, alors qu'elle s'étonne de la perspicacité de ce rédacteur qui a remarqué qu'elle ne porte jamais de bijoux. Il y a des moments où l'invitée semble touchée par l'intérêt des rédacteurs.

Il semble que le groupe-*Papotin*, même quand l'invitée ne se prête pas au jeu de la réflexion sur Soi au travers de l'interview, arrive à créer un lieu particulier au travers de l'écoute qu'il met en place. Cela aboutit à la mise en mouvement des processus élaborés chez l'invitée, ce qui l'incite à se raconter et à témoigner quelque chose d'elle. La ministre y résiste à plusieurs moments, aux prises avec la règle qu'elle s'est fixée de ne pas parler de sa vie privée. Cela représente un point de conflit personnel pour elle. Le groupe l'accepte, bien que cela vienne créer une tension entre l'ambition de l'interview et le respect de l'invitée. Le groupe-*Papotin* joue le rôle de témoins du témoin tout en respectant les résistances de l'invitée.

Tout cela amène une remarque d'importance. Alors que le groupe est dans une configuration très éloignée de son cadre habituel (changement de locaux, d'horaire, membres du groupe absents) la gestion de la frustration face aux différents moments où la ministre fait achopper la fonction

d’exploration peut être qualifiée d’harmonieuse. L’agressivité s’exprime d’une manière tout à fait acceptable, alors même que le groupe est formé de patients ayant eu des troubles du comportement ou en ayant encore.

Il semble que la contenance groupale permet que ces tensions puissent être dépassées sans qu’elles n’amènent les rédacteurs à une crise. L’intériorisation de cette contenance est soutenue par l’accueil en tant que journalistes au sein de la radio. Cela permet aux rédacteurs de dépasser la sensibilité au changement observé dans l’autisme. Pouvoir faire reposer sa structure moïque sur un Moi-groupe partagé et solidement établi étaye les rédacteurs dans la gestion des frustrations. La longévité de l’activité, l’idéologie commune construite autour des rédacteurs et l’habitude des interviews avec toutes les déstabilisations qui y sont liées, participent au maintien de ce Moi-groupe-*Papotin*.

Les processus psychiques déployés lors des interviews

Les interviews analysées montrent une modification en profondeur du cadre lors de ces séances. Du point de vue du temps de parole, il apparaît que ce ne sont plus les rédacteurs qui parlent le plus, mais l'invité.

Ensuite, l'apparition de la fonction d'exploration marque un intérêt clairement tourné vers cet invité. L'élaboration vise à appréhender l'invité par une myriade de détails, dont certains peuvent sembler anodins, que le groupe récolte par de nombreuses questions. Puis dans un second temps les questions se modifient et interrogent l'invité sur la représentation qu'il se fait de lui-même. Le groupe-*Papotin* étaye alors l'invité en lui proposant des liens entre les représentations déjà mises en commun.

Il y a donc un travail d'élaboration qui est mené par l'invité, accompagné par le groupe-*Papotin*, qui a pour but de construire un objet représentant l'invité dans le psychisme groupal. Du côté de l'invité, cela demande à répondre à des questions qui ont d'abord l'air d'être éparpillées et parfois prises dans des intérêts spécifiques de certains rédacteurs. Cela peut entraîner l'évocation de vécus par association d'idées avec ce qui est dit. Puis dans un second temps, cela se complète avec une réflexion sur soi.

Il y a un changement radical dans la perspective de fonctionnement du groupe. Alors que dans les discussions nous avons pu identifier le rédacteur en chef comme porteur de l'adresse et comme présentification de la figure du témoin interne du groupe, dans les interviews la dynamique est autre.

La fonction d'adresse est occupée par l'invité. C'est à lui que les patients s'adressent pour poser leurs questions et mettre en mouvement le processus exploratoire. Comme lors des discussions, poser des questions à celui qui incarne la fonction d'adresse est lié à la publication potentielle dans le journal.

Car toutes les interviews sont publiées dans le journal après avoir été mises en forme à partir de l'enregistrement.

Au travers des nombreuses questions et de l'effort d'élaboration qui est demandé à l'invité, nous pouvons considérer que le groupe vient jouer le rôle du témoin interne (J.-F. Chiantaretto, 2005a, 2011) garant que ce qui est dit par l'invité peut être accueilli et entendu. Le groupe revendique, dans son idéologie de l'atypicité, sa capacité à pouvoir parler de tout. Les invités sont alors amenés à parler d'eux plutôt qu'à parler de ce qu'ils font ou de donner une représentation d'eux en faux-self.

Le groupe-*Papotin* se porte garant que ce qui est dit en interview est entendable, et surtout que c'est accepté comme témoignage sincère de ce que l'invité ressent à l'intérieur de lui. L'explication de Camille concernant sa manière d'envisager les cours de chant au cours de sa vie indique comment le groupe peut accueillir une remise en question d'expériences passées en fonction du présent.

Mais le groupe est également capable d'accepter que l'invité ne veut pas parler de certaines choses, comme nous pouvons le voir dans l'interview de R. Bachelot. Bien qu'il y ait des mouvements agressifs de la part du groupe, celui-ci reste globalement bienveillant face à l'invité. De plus, il lui laisse la possibilité de réguler la parole, ce qui joue sans doute un rôle défensif important pour la ministre, qui peut alors assouvir un contrôle sur la dynamique groupale. En respectant les résistances de l'invitée, le groupe arrive à mener l'interview et peut même l'inciter à parler un peu d'elle-même alors que celle-ci préfère ne pas évoquer sa vie privée.

III-2-e) L'intérêt thérapeutiques de l'atelier-*Papotin*

L'atelier-*Papotin* tente d'adapter le concept de l'atelier journal à un public de patients présentant des troubles autistiques ou apparentés. Comme la plupart d'entre eux ne savent pas écrire, le cadre de l'atelier vise à contourner ce problème en passant par la parole. Mais l'atelier adresse également un autre problème central dans l'autisme, qui est celui de l'intégration sociale. De par les difficultés entraînées par les particularités des fonctionnements autistiques, les personnes autistes se retrouvent souvent en peine pour être intégrées socialement, à cause de codes relationnels implicites qu'elles ont du mal à appréhender. Le risque est alors d'être exclu parce que différent.

L'idéologie du groupe-*Papotin* joue alors un rôle central pour le refus d'une normalisation qui exclut. L'idéologie de « l'atypique » est centrale dans la démarche du groupe-*Papotin* et joue un rôle essentiel dans la pérennité du cadre de l'atelier. Elle a pour but de l'inscrire dans un refus de l'image habituellement associée à l'autisme quand il est considéré comme un handicap. Dans le jargon du

groupe-*Papotin*, l'atypique c'est la différence acceptée. Cela renvoie à la possibilité de ne pas être comme les autres et pourtant de ne pas être radicalement différent d'eux.

Dans son travail sur l'idéologie dans les groupes, R. Kaës (1980) développe l'idée qu'une idéologie est une pensée qui soutient le narcissisme du groupe, suture ce qui serait autrement une blessure narcissique.

Dans le cadre du groupe-*Papotin*, le soutien narcissique de l'idéologie de l'atypique permet au groupe de se dégager d'une vision réductrice de ses membres. Alors que dans le cadre de la société les différences de ces patients les font souvent percevoir comme des sujets vivant dans le handicap, c'est-à-dire souffrant d'un manque (ils sont moins adaptés, moins intelligents, moins capables que le reste de la population), l'idéologie de l'atypique a pour but de refuser cette vision. Au sein du groupe prédomine une vision où les différences sont une chance car elles permettent de voir le monde différemment. Comme l'explique le rédacteur en chef dans l'interview de la ministre de la Santé et des Sports, le journal a pour but de raconter « ce que nous ressentons de la vie, ce que nous aimons, ce qui nous fait du bien et puis on rencontre des gens, des personnalités comme vous, madame, auxquelles donc nos jeunes gens posent des questions ».

Cette idéologie est soumise à la logique de l'idéal, comme R. Kaës (1980) le souligne de toute idéologie. Néanmoins, elle semble davantage dépendre de l'idéal du Moi que du Moi idéal. En effet, le groupe-*Papotin* est capable d'accepter la remise en question de cette idéologie. les interviews sont un moment particulier de ce point de vue. Malgré son caractère établi, le groupe-*Papotin* ne cherche pas à vivre en autarcie. Nous pouvons y trouver de l'ouverture, et l'intérêt pour chacun des invités indique que l'idéologie de l'atypique participe « à la reconnaissance de la réalité et aux expériences » (R. Kaës, 1980, p.149). Les interviews, par les changements qu'elles génèrent, contribuent à garder le groupe-*Papotin* ouvert à l'extérieur et rendent possible l'accomplissement d'un des objectifs de l'atelier : la socialisation.

Le journal en lui-même est l'aboutissement de l'idéologie, dans le sens où il permet aux membres du groupe-*Papotin* d'exprimer leur point de vue et de le donner à voir non en tant que patient mais en tant que rédacteur. La différence, trouvant ainsi sa place, est alors plus facile à reconnaître et à accepter pour le sujet lui-même. Il ne faut pas non plus négliger l'aspect attirant du journal lui-même, qui donne envie de découvrir ce qu'il y a dedans. La beauté de l'objet est également un soutien narcissique pour les membres du groupe.

Cette idéologie rend possible de passer d'une représentation du sujet autiste comme un sujet souffrant d'un manque à un sujet vivant une différence. En cela, elle se rapproche de ce à quoi les auteurs

d'autobiographies que nous avons étudiés recherchent au travers de leur travail d'écriture. Elle facilite le rapport du groupe-*Papotin* à l'extérieur en soutenant narcissiquement ses membres.

Mais les limites de cette idéologie sont également à souligner car elles sont fécondes. L'idéologie de l'atypique ne vise en effet pas à refuser la présence de difficultés chez les membres du *Papotin*. Ce n'est pas un remplacement du handicap par un autre signifiant. Ne pas considérer les difficultés liées aux différences serait tout aussi aliénant que ne considérer que l'aspect empêché du sujet, car cela laisserait hors de l'élaboration subjective une part non négligeable du sujet.

Dès lors, cette idéologie stabilise l'idée que la différence est l'élément central dans le groupe-*Papotin*. Elle est un avantage car elle permet de voir le monde différemment, mais peut aussi être génératrice de difficultés et même de handicap. Cette nuance est importante, cette différence donne une légitimité aux membres du groupe-*Papotin* pour être les rédacteurs d'un journal atypique.

L'idéologie du groupe vient s'inscrire comme un refus d'une vision de la société qui place ces sujets dans des structures spécialisées à cause de manques dont ils souffrent. En assumant une forme juridique indépendante des structures de prise en charge, le *Papotin* se constitue comme une entité en relais des institutions qui lui ont donné naissance et qui y participent. L'atelier-*Papotin*, bien que proche du cadre institutionnel où il a trouvé son origine, s'en dégage, et envisage autrement la place de ses membres. Ce faisant, l'atelier-*Papotin* se dote d'une forme juridique, d'une idéologie, d'un but défini et devient en quelque sorte une institution.

Mais au-delà des considérations sur l'idéologie et la forme que celle-ci imprime à l'atelier, nous avons pu noter de nombreux autres détails du cadre participant au travail d'élaboration subjective du groupe-*Papotin*. Au travers de l'identification forte des membres au groupe-*Papotin*, cette élaboration peut être intériorisée par les rédacteurs et les étayer dans un travail similaire autour de l'exploration et de l'acceptation de leur fonctionnement.

Ainsi le gain thérapeutique pour les membres du groupe-*Papotin* semble se situer à différents niveaux. L'utilisation du cadre décrit dans le but de rendre accessible à des patients le témoignage écrit est le point de départ.

Les séances de discussion/écriture où les rédacteurs papotent (origine vraisemblable du signifiant « papotin ») ont lieu dans un cadre simple. Ce dernier implique de déplacer la complexité ailleurs pour qu'elle soit traitée par d'autres. L'association permet alors d'offrir à l'atelier des transcripteurs. L'implication du rédacteur en chef dans la confection de chaque numéro en fait un journal atypique

jusque dans la forme. La dynamique de groupe se concentre sur le contenu psychique qui ressort par la discussion.

Les interviews, par la modification du cadre qu'elles induisent, vont à l'encontre de la recherche de répétition de l'identique souvent observée chez les personnes autistes. Cependant le changement apparaît mieux accepté quand il est affronté en groupe. L'interview de R. Bachelot indique que même des changements majeurs du cadre sont acceptables pour le groupe-*Papotin*. La frustration dans ces moments pouvant se gérer sans déclencher de crise chez les rédacteurs.

Mais les interviews sont également l'occasion pour les rédacteurs d'éprouver l'avantage de leur différence. En interrogeant les invités de manière atypique, ils peuvent jouer vis-à-vis d'eux le rôle des témoins du témoin (J.-F. Chiantaretto, 2011), étayant les personnes interviewées dans leur propre élaboration subjective. Ce passage d'étayé à étayant représente sans aucun doute un ressort thérapeutique notable pour les membres du groupe. La place est à la fois valorisante, mais elle permet également de travailler au niveau individuel l'appui sur la relation pour se penser. Être l'objet qui fait rebond, pour reprendre le schéma de contenance de G. Haag (2006), renforce la confiance dans ses propres objets internes qui assurent ce rôle.

Enfin, l'atelier sollicite la curiosité de ses membres. Il y a la possibilité de découvrir de nouvelles choses au travers des personnalités qui, pour ceux qui l'acceptent, attestent de leur propre différence au cours des interviews. Les rédacteurs sont alors incités à éviter l'enfermement dans une répétition appauvrissante. La rencontre avec des personnalités ouvre pour les rédacteurs sur la construction de leur point de vue sur le monde culturel et sur la société. La valorisation des contenus culturels rejaillit sur les rédacteurs quand ils en font montre. Cela peut se produire au sein des familles, des équipes de prise en charge, mais également plus généralement dans les relations avec autrui, et rend possible un partage centré sur le culturel.

III-3) Conclusion : sujet, témoignage et autisme

Comme l'indique le cheminement de ce chapitre, la possibilité de témoigner de ses idées, de ses expériences, de sa vision du monde et de ses ressentis étaye les personnes autistes. Le témoignage permet de reconstruire une contenance qui peut parfois être fragilisée par les particularités du vécu sensoriel, mais aussi par des années de vécu d'exclusion à cause des différences de fonctionnement.

Les mécanismes psychiques mis en jeu dans l'écriture autobiographique sont les mêmes que pour tout sujet menant une élaboration subjective par l'écriture. La figure du témoin interne (J.-F. Chiantaretto, 2005a, 2011), la consolidation de celle-ci, et en parallèle de la confiance dans la capacité du langage

à traduire le ressenti psychique, sont des mécanismes soutenant l'élaboration subjective. La possibilité du malentendu (J.-F. Chiantaretto, 2011) et la malléabilité du langage, qui renvoie à une matière psychique modifiable, sont également essentielles. Nous retrouvons cela dans les travaux autobiographiques rédigés par les auteurs se revendiquant d'un diagnostic d'autisme.

L'atelier journal très particulier du *Papotin* nous permet de comprendre qu'il est possible de mettre le témoignage en médiation, grâce à un cadre qui soutient les patients pour qu'ils puissent développer ces mécanismes sans forcément passer par l'écriture. Si on considère que l'écriture passe par une interlocution avec le témoin interne qui permet de construire ce qui sera écrit, il est envisageable d'installer cette interlocution sous la forme d'une médiation.

Dans le cadre du *Papotin*, même s'il n'y a pas forcément d'écriture, l'acte d'écrire peut être agi à travers la parole grâce au journal et à la publication potentielle présente à l'esprit du groupe à chaque séance. Les discussions ne sont pas que des discussions, des textes peuvent en être tirés. Les interviews donnent forcément lieu à une publication.

En s'appuyant sur le cadre que nous avons défini, le *Papotin* remplit ses buts culturels et artistiques. Mais il fait également bien plus que cela. Il rend possible pour les rédacteurs de s'intégrer dans un groupe à même de les accueillir. Il rend possible d'appréhender leurs différences autrement qu'uniquement en termes de handicap ou de pathologie. L'idéologie de l'atypique souligne qu'être différent et être handicapé ou malade, ce n'est pas la même chose. En cela, le groupe-*Papotin* est proche de ce qu'écrit D. Tammet quand il parle de voir sa différence comme une opportunité.

De plus, le travail d'élaboration du groupe permet de mettre en scène dans les séances des vécus groupaux qui à la fois créent des représentations et des idées grâce aux échanges, mais surtout invite le groupe à s'interroger sur lui-même et sur son propre fonctionnement. L'élaboration subjective s'appuyant sur la figure du témoin interne du groupe sert d'étayage à l'élaboration subjective individuelle.

Mais cela va encore plus loin. Les interviews amènent les patients à jouer le rôle de témoin interne pour autrui. Cela est certainement l'aspect le plus valorisant pour les rédacteurs du *Papotin* : servir d'étayage à autrui. Cela peut se considérer en regard de l'idéologie de l'atypicité. Alors qu'une personne handicapée recherche individuellement de l'aide et du soutien, regroupés dans cet atelier, les rédacteurs peuvent proposer ce soutien à autrui. Ceci représente un retournement important de la place supposée de l'individu handicapé dans la société.

Nous pouvons donc envisager que l'atelier-*Papotin* offre une médiation qui a comme répercussion thérapeutique pour ses membres de remettre de la confiance dans la relation. Les rédacteurs se sentent bien compris et bien intégrés dans le groupe. Il y a pour les rédacteurs un plaisir à se retrouver ensemble chaque semaine. Mais cette confiance renvoie également à la possibilité d'accueillir la parole d'un autre qui peut être connu, comme un membre du groupe, ou inconnu, comme un invité.

Nous pouvons également envisager le groupe comme capable de construire des représentations, de créer des liens qui n'auraient pas forcément été aussi simples à construire à un niveau individuel. Ce faisant, une certaine souplesse est possible au niveau psychique groupal, avec la possibilité de s'étayer dessus à un niveau individuel.

Le cadre du *Papotin* offre au sujet-rédacteur un lieu pour penser la différence du groupe et des invités ainsi que sa propre différence. Il est alors possible pour les rédacteurs d'envisager leurs difficultés individuelles, comme nous avons pu le voir dans certains des textes introduisant ce chapitre. L'idéologie groupale est un étayage essentiel pour les patients. Ils s'appuient sur celle-ci et ce qui a déjà été pensé de l'atypicité qui peut trouver une place au sein de la société, à l'image de ce journal atypique par sa forme et par son contenu qui trouve des lecteurs. C'est également le côté atypique de ces journalistes qui suscite l'intérêt des personnes qui viennent se faire interviewer par les Papotins. Il devient alors possible pour les rédacteurs de symboliser leurs différences et leurs difficultés comme des éléments d'eux-mêmes qu'ils peuvent comprendre et accepter ou non. Cela nous renvoie à ce que nous avons dégagé de la problématique qui anime les auteurs d'autobiographies : arriver à faire dialoguer dans un conflit « la présentation de soi au sens d'une attestation d'identité (voilà qui je suis) » et « le témoignage d'une altération de soi (voilà l'empêchement que je suis) » (J.-F. Chiantaretto, 2001, p. 15).

Discussion

Un certain nombre de points développés dans cette thèse méritent d'être remis en question afin de mieux apprécier la portée et les limitations de cette recherche.

Le choix de la théorie psychanalytique

L'utilisation de la théorie psychanalytique est un parti pris actuellement considéré comme « non-consensuel » dans le milieu de l'autisme. J'ai utilisé celle-ci car il me semble qu'elle est à même de pointer la complexité de la question en jeu dans cette recherche. À l'heure où de plus en plus de méthodes occupent le terrain, il me semble que pour cette clinique en particulier nous voyons un inquiétant déclin de la théorisation. Certaines de ces méthodes sont abordées par des praticiens comme des recettes à suivre pour mettre en place une prise en charge adaptée. Dès lors, les préconisations autour de la gestion du comportement ne s'inscrivent pas dans une théorie qui pourrait être discutée. Les résultats justifient à eux seuls la méthode. Le risque est celui d'un réductionnisme du sujet qui n'incite pas le praticien de terrain à mettre en question ce qu'on lui demande de faire. Une remise en question est nécessaire, elle constitue la base d'une réflexion d'équipe à même d'adapter les accompagnements aux sujets rencontrés.

Dans cette recherche, j'ai essayé de construire une approche théorique qui s'appuie sur la théorie analytique. Je ne prétends pas asséner ici des vérités, car à mes yeux une théorie scientifique est toujours fausse. Elle peut passagèrement être considérée comme vraie jusqu'à ce que la clinique l'invalide.

A. Einstein disait que le plus beau destin pour une théorie est de devenir le cas particulier d'une théorie plus générale. À certains égards, c'est un de mes buts dans la présente recherche : que la théorisation traitant de l'autisme ne soit pas distincte d'une théorisation plus générale du psychisme. La différence autistique n'est pas une différence radicale empêchant toute comparaison avec le reste de la population.

Dans cette perspective, il m'a semblé essentiel d'inclure des données issues d'autres courants, notamment celui, proche, de la sensori-motricité et celui, moins proche, de la recherche cognitiviste. Concernant ce dernier, même si je ne suis pas en accord avec la tendance à replier le fonctionnement psychique sur le fonctionnement cérébral, il me semble que les apports de la théorie de l'esprit et celle de la faible cohérence centrale sont essentiels dans ce qu'ils rendent compréhensible des particularités de ces sujets et dans ce qu'ils donnent à penser dans la prise en charge au quotidien.

Quand elle n'est pas repliée sur elle-même, la théorie psychanalytique aide à réfléchir à la prise en charge. Déjà à l'heure actuelle, des travaux créent des ponts entre psychanalyse, neurologie et génétique notamment, et permettent des évolutions des prises en charge.

Une observation menée de l'intérieur

Venons-en maintenant à des remarques touchant plus précisément au contenu de cette recherche. Celle-ci est centrée sur le travail d'une équipe pluridisciplinaire à laquelle j'appartiens. C'est certainement là une des principales critiques que l'on peut adresser à ce travail.

Comme le souligne J.-P. Pinel, au sein des institutions « les "pactes dénégatifs et les dénis communs" (Kaës, 1989) forment un système d'alliances inconscientes destiné à lutter contre les risques de déliaison et à suturer la négativité ». (J.-P. Pinel, 2001, p. 144).

L'institution où j'exerce, comme toute institution, connaît ces mouvements psychiques auxquels, en tant que membre de l'équipe, je participe directement. Ces pactes dénégatifs et dénis commun peuvent amener l'équipe à ne pas considérer certains aspects de la prise en charge. Dès lors dans les observations que je rapporte et l'analyse que j'en fais, certains aspects peuvent m'échapper.

Face à cette critique, rien ne peut me permettre d'affirmer que mon observation est exempte de ces oublis. En affirmant, pour chacune des observations menées ici, la dimension participative de celle-ci, en donnant en détail la nature de mon implication dans chacun de ces ateliers, je cherche à rendre appréhendable pour le lecteur mon investissement.

Cependant, il me semble que dans le cadre de la prise en charge, il est compliqué de comprendre ce qui se joue en étant uniquement un intervenant extérieur. Ces observations et l'analyse qui en découle comportent sans aucun doute des biais. Mais la contrepartie est qu'elles rendent accessibles des données, qu'elles permettent de construire des liens qui n'auraient certainement pas été appréhendés par un observateur extérieur.

Une évaluation qualitative à compléter

Le présent travail détaille les mécanismes en jeu dans les ateliers qui influencent, d'une manière profitable pour le patient, sa prise en charge institutionnelle. Les mécanismes que je développe sont principalement groupaux, car il m'a semblé que c'est par cette théorisation que l'on peut approcher le gain thérapeutique pour les personnes autistes qui participent à ces ateliers. Une évaluation plus

minutieuse devra être menée pour envisager les répercussions de ces processus groupaux au niveau individuel. J'émets des hypothèses sur les mécanismes en jeu, je donne des exemples indiquant leur existence, mais la présente recherche n'évalue pas l'ampleur du retentissement. C'est une limite à souligner.

Le centrage sur le groupe traduit également un mode de prise en charge prédominant actuellement dans le monde sanitaire et médico-social. Le manque de moyens incite les professionnels à recourir à des prises en charge de ce type. Celles-ci, loin d'être des ersatz de la prise en charge individuelle, ont donné lieu à de nombreuses formes d'ateliers. A. Brun souligne la disparité entre une clinique en expansion et le peu de théorisation existant pour les médiations artistiques. Je ne peux que le reconnaître, en soulignant que cette théorisation est d'autant plus manquante pour les médiations ne s'appuyant pas sur l'artistique.

Les prises en charge sous forme d'atelier abordent des parties de problématiques qui seraient difficiles à traiter par le biais individuel. Mais je pense que cette analyse peut aller encore plus loin. Comme on peut le voir à plusieurs reprises dans ce travail les interactions entre le travail psychique suscité par les ateliers, celui suscité par les suivis individuels et familiaux et celui plus global du suivi institutionnel, créent une matrice complexe pour la prise en charge de chaque patient.

Dans la seconde édition de son livre *Médiations thérapeutiques et psychose infantile* (2010c), A. Brun développe une grille d'analyse pour l'évaluation clinique de la médiation picturale. Partant de ce travail, il devient envisageable d'évaluer l'évolution des patients dans le cadre des médiations.

Un travail similaire me semble nécessaire pour les médiations ne reposant pas sur l'artistique et n'ayant pas une visée thérapeutique. Bien que certains points de ses dernières recommandations soient critiquables, certaines préconisations de la Haute Autorité de santé me paraissent pertinentes, notamment celle de mener des « travaux de recherche clinique permettant de juger de l'efficacité et de la sécurité des interventions de développement récent ». (HAS, 2012, p. 27). Comme pour les travaux en cours sur la prise en charge individuelle, une méthodologie est à développer pour les différents modes de prise en charge groupale de l'autisme. Et celle-ci a tout intérêt à inclure le travail accompli sur le terrain par les éducateurs spécialisés, infirmiers, moniteurs-éducateurs et AMP, car il représente une grande partie des prises en charge.

C'est au moment de finaliser ce travail que commencent à se dégager pour moi de nouvelles pistes de recherches. Concernant l'évaluation de l'efficacité et sa méthodologie ma réflexion est encore balbutiante. Néanmoins, il me semble qu'il pourrait être intéressant de mettre au point une méthodologie qui inclue à la fois les dimensions individuelle, groupale et institutionnelle. Il n'y a

d'ailleurs pas que les ateliers à prendre en compte au niveau institutionnel. P. Delion (2000, p. 137-161) nous incite également à considérer les refus d'aller en activité et les moments sans activités comme déterminants dans les suivis. Les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique qu'il propose sont une base solide pour envisager comment l'institutionnel prend en charge, c'est-à-dire prend à son compte une partie du psychisme des patients, pour les étayer dans la construction du sens.

Il est également important que l'évaluation porte sur différents facteurs, tels que la socialisation, les aspects relationnels, les troubles du comportement, l'évaluation des processus psychiques et intellectuels… Et il s'agit, dans chacun de ces domaines, de les évaluer et pas uniquement d'en effectuer des mesures.

Au moment de terminer cette recherche, elle m'apparaît de plus en plus comme un premier pas nécessaire qui me permet de mieux cerner les champs de recherche à venir et la manière de les aborder. Les limites du présent travail ouvrent sur de nouvelles perspectives de recherche.

Les difficultés sensorielles au centre de la théorisation

Cette recherche aborde la pathologie autistique en passant par des symptômes comme la stéréotypie, les rituels ou les intérêts restreints. Ce faisant, j'opère un décentrage par rapport aux représentations habituelles de l'autisme comme une pathologie de la relation à l'autre. Bien entendu, je ne réfute pas la présence de ces troubles, mais je tente de les lire en lien avec les mécanismes psychiques que l'on peut supposer en jeu dans les symptômes de nature répétitive.

Les symptômes sont plutôt abordés comme partie d'un tout que l'on ne peut traiter isolément. Par exemple : on peut trouver dans le cadre de l'autisme des difficultés praxiques. On peut supposer qu'elles sont en lien en amont avec des difficultés particulières de l'image du corps. Mais nous pouvons aussi considérer que pour le sujet, voir autrui faire des mouvements qu'il ne peut reproduire qu'avec difficulté est narcissiquement dévalorisant, ce qui influence la construction de son image du corps. C'est alors un mouvement circulaire où la construction de l'image du corps influence la praxie qui à son tour se répercute sur la construction de l'image du corps. Il me semble donc que le schéma cause-conséquence, dans l'autisme comme dans d'autres domaines psychopathologiques, peut être exact lors d'une analyse locale mais faux si on considère la dynamique à un niveau plus général.

Partant de ces symptômes qui mettent en avant la recherche de l'immutabilité, j'ai repris le concept de traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices. Il traduit bien la manière qu'ont ces traces de s'imposer au psychisme. J'ai ajouté à ces emprunts à la théorisation de R. Roussillon un recours à ce que j'appelle des blocs rigides de représentations-choses qui cherchent à contenir ces traces

archaïques actives. Ce que j'expose à nouveau ici est bien entendu à réintégrer dans les développements que je propose du schéma de contenance de G. Haag. Néanmoins, il me semble important de souligner que cette théorisation place les difficultés sensorielles comme centrales chez ces patients qui recourent à des fonctionnements autistiques.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que je bute à plusieurs moments sur la notion d'hypersensibilité dans l'autisme. J'ai déjà exprimé l'idée que l'enchaînement linéaire d'un déterminant génétique qui génère des organes des sens plus sensibles aboutissant à des difficultés sensorielles ne me semble pas une modélisation satisfaisante. L'atténuation de ces difficultés sensorielles qui intervient parfois en cours de prise en charge tend à montrer que les facteurs génétiques ne sont pas les seuls en cause.

J'envisage davantage une modélisation intégrant les difficultés psychiques du traitement perceptif au niveau archaïque et leurs répercussions sur la transformation en un contenu mentalisable et mentalisé, dont le traitement psychique permettra de canaliser l'excitation issue du capteur. Cette explication me semble mieux correspondre à ce que j'observe dans ma clinique.

Néanmoins, quels que soient les mécanismes que l'on suppose derrière cette hypersensibilité, elle agit sur le psychisme. Elle modifie le traitement du fond perceptivo-pulsionnel, son élaboration en affects et représentations-choses, et elle potentialise la création de fueros psychiques, à l'image des traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices. Ces traces qui agissent sur le psychisme et le déstabilisent, ne sont pas reconnues comme faisant partie de la mémoire car elles sont littéralement *Au seuil du figurable* (E. Allouch, 1999).

Le médium malléable et l'appareil psychique groupal malléable

Par ailleurs, au cours de ce travail, j'ai à plusieurs moments achoppé sur la notion de médium malléable (concept emprunté à A. Brun). Celui-ci est un objet qui peut être déformé à sa guise par le psychisme. Je tente à plusieurs reprises un rapprochement avec la réalité du terrain, sans réel succès. Ces ateliers ne s'appuient pas sur un objet concret, qu'on manipule et modifie comme on le souhaite. Mais, si la notion d'objet ne me semble pas convenir dans mon analyse, celle de malléabilité permet d'analyser ce qui se déroule dans la clinique.

Dans chacun des ateliers, le cadre est défini avec des règles, mais il est également déformable. Ce qui peut être accueilli par les groupes en atelier est variable. Pour les patients, il est essentiel de pouvoir se rendre compte qu'ils peuvent déposer dans le groupe des éléments psychiques qui sont acceptables pour le psychisme groupal. Mais, il est également important pour eux de constater que l'appareil psychique groupal se modifie pour traiter ce qu'ils y déposent. Les trois ateliers étudiés le montrent

bien. Je pense donc qu'il y a là une malléabilité de l'appareil psychique groupal qui soutient les patients dans l'élaboration de leurs contenus psychiques.

La variabilité dans l'autisme

Enfin, une dernière critique importante concernant ce travail porte sur l'utilisation des autobiographies d'auteurs se revendiquant d'un diagnostic d'autisme pour éclairer le fonctionnement de patients adolescents et jeunes adultes, présentant par ailleurs des retards mentaux.

Concernant l'utilisation d'autobiographies d'auteurs adultes pour comprendre des adolescents et de jeunes adultes, le risque est en effet d'oublier les capacités de réorganisation spécifiques à cet âge. Mais il me semble qu'un des intérêts d'un tel travail est également d'envisager ce que ces auteurs racontent de leur développement dans un après-coup qui peut être étayant pour comprendre certains traits psychiques chez l'adolescent.

La critique portant sur la différence de niveau renvoie à une question plus large : l'autisme de haut niveau et l'autisme d'Asperger est-il le « même » que l'autisme avec retard mental ? Cela reviendrait à considérer que l'intelligence est un facteur séparé du développement psychique général. Si l'intelligence des personnes autistes n'est pas uniquement marquée par leurs traits autistiques, elle n'est pas non plus sans lien. Le recours à des fonctionnements autistiques influe sur le développement psychique et donc intellectuel.

Il me semble qu'il est faux de considérer qu'il y a une homogénéité dans ces formes d'autisme. Les auteurs étudiés partagent des difficultés, mais leurs vies et leurs manières d'appréhender leur histoire sont très différentes. Les individualités sont marquées. De même, les patients autistes présentant de surcroit un retard mental montrent une grande variabilité, non seulement dans le tableau nosographique mais également dans leur manière d'appréhender leur histoire. Le travail de comparaison que je propose vise à mieux identifier les fonctionnements psychiques dans le cadre de l'autisme. Cette tendance à présenter des fonctionnements psychiques similaires ne laisse en rien supposer une unicité quant au reste du fonctionnement psychique et à la nature des contenus psychiques.

Conclusion

J'ai débuté ce travail en interrogeant la place des théories du sujet dans l'autisme, c'est-à-dire des théories prenant en compte la complexité du sujet. Autour du thème de l'autisme les représentations sont en train de changer lentement. Pendant des années, l'une des seules représentations de l'autisme était la figure de Raymond, le frère autiste de Tom Cruise campé par Dustin Hoffman dans *Rain Man*. Le personnage a clairement été écrit pour être énigmatique, tant par ses capacités spéciales que par son comportement. Mais surtout, rien dans le film ne laisse entrevoir chez Raymond une cohérence qui permettrait de lui supposer des intentions. À cela s'est ajoutée dans les années 90, la vision de l'autiste comme un être sans affect, avec des capacités surprenantes au niveau mémoriel ou dans un domaine particulier. Cette image d'« autiste-robot », aussi appelé très péjorativement « idiot-savant », est encore présente actuellement.

Ce qui est troublant pour les professionnels, c'est l'inadéquation de ces représentations avec la réalité. Pourtant, pour le grand public ce sont ces représentations qui forment la figure de l'autiste. Cela entraîne donc beaucoup d'incompréhension quand il y a rencontre. La scolarisation des jeunes gens autistes nous le montre régulièrement, les professeurs, les AVS et les élèves s'étonnent de la différence entre les personnes qu'ils rencontrent et ce qu'ils connaissaient de l'autisme. Ces intégrations scolaires, conjuguées aux écrits de plus en plus nombreux de personnes autistes et à des films plus nuancés, tels que *Mary et Max* (2009), soutiennent une modification des représentations liées à l'autisme.

Ces œuvres montrent que les sujets autistes ne sont pas des êtres à la pensée mécanisée, qui ne ressentent pas l'émotion et ne s'intéressent pas aux autres. Elles montrent des sujets avec une pensée, des questionnements, des émotions, des envies et un désir. Elles présentent les différences liées à l'autisme en les rendant intelligibles.

Voir l'autisme comme une différence n'a pas pour but de nier les impacts négatifs que ces particularités peuvent avoir pour le sujet. Les troubles autistiques ou associés sont des pathologies ou des handicaps qui font souffrir ceux qui les portent. Mais à réduire les personnes à leur pathologie ou à leur handicap, on risque de leur supposer une vie principalement occupée par la souffrance. Cela ne serait pas exact. Avec toutes les difficultés qu'ils rencontrent, les jeunes gens du centre dans lequel j'exerce nous montrent régulièrement qu'ils peuvent être joyeux et heureux, et même partager leurs joies.

L'intégration scolaire est un tournant sans précédent pour faire évoluer les représentations, et si elle est faite de manière à prendre en compte les capacités d'apprentissage aussi bien que celles psychiques et relationnelles, elle pourra aboutir à des modifications majeures dans la place accordée par la société aux personnes autistes.

Mais revenons plus spécifiquement à ce qui est traité dans cette recherche. J'y développe une double construction théorique : l'une sur le fonctionnement psychique des personnes autistes et l'autre autour des ateliers proposés à ces jeunes patients. Cela traduit un cheminement de pensée que je partage avec mes collègues, qui oscille entre prise en charge et compréhension du sujet. L'un ne peut aller sans l'autre.

Les trois ateliers étudiés ici sont élaborés et modifiés au cours du suivi. Ce travail de recherche va sans doute amener les professionnels à faire de nouvelles modifications en fonction de ce qu'ils trouveront à réfléchir dans ces lignes. C'est l'un des buts de ce travail : susciter la réflexion autour de ces prises en charge et soutenir la remise en question. Laquelle remise en question rend possible de suivre la dimension dynamique du psychisme des personnes à qui sont proposées ces prises en charge. Le cadre institutionnel joue pour le professionnel un rôle de contenant étayant pour garder une pensée vivante.

De par sa construction, cette recherche part du perceptif, passe par l'élaboration psychique pour arriver au témoignage et à la subjectivation des différences identifiées.

Les travaux autobiographiques des auteurs se revendiquant d'un diagnostic d'autisme représentent une mine d'information qu'il est toujours intéressant de confronter à nos formulations théoriques. Ils nous éclairent sur les liens entre le traitement sensoriel et le traitement psychique et intellectuel. Ils opèrent des liens qui montrent que ce qui peut être appréhendé comme des symptômes disparates exprime plusieurs facettes d'un fonctionnement psychique qui essaye de maintenir une unité. Les sujets souffrant de troubles autistiques ou apparentés sont fragilisés par une première contenance qui n'est pas suffisamment stable. Les stéréotypies, la tendance à la répétition, les rituels, l'évitement des émotions et de la relation renvoient à des vécus psychiques où l'affect, par sa force, peut être destructeur.

La tendance à traiter les traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices avec des blocs représentationnels rigides entraîne une rigidification plus générale du psychisme. Dans ce contexte, les affects suscités par le rapport à l'environnement sont difficiles à traiter. De plus, il y a le risque d'une déstabilisation de l'organisation défensive érigée autour des traces mnésique sensitivo-perceptivo-motrices, qui s'accompagne d'une crainte d'effondrement pour le sujet (D. W. Winnicott, 1989).

Le manque de plasticité du fonctionnement psychique autistique se comprend comme une mesure de sauvegarde pour permettre au sujet d'éviter la désorganisation. Même pris dans cette rigidité, le sujet continue à s'exprimer et à montrer comment il appréhende son histoire personnelle. Les deux cas cliniques que j'ai proposés l'indiquent clairement. Derrière la tendance à la répétition peuvent se mettre en scène des condensations renvoyant à des thématiques variables. Chez Harold, la Formule 1 condense fragilité de contenance, difficultés du traitement sensoriel et affectif, fantasmes vis-à-vis des figures parentales et traitement du transfert dans la relation.

Le symptôme au sens freudien trouve pleinement sa place dans la clinique de l'autisme. C'est bien un signe d'appel qui a valeur relationnelle et qui cache en son sein une partie de l'histoire du sujet en attente de subjectivation.

Le travail que je propose autour des ateliers observés porte sur la manière dont ceux-ci peuvent soutenir les patients dans ce travail de subjectivation. Ce ne sont pas des ateliers thérapeutiques car ils ne portent pas sur l'analyse transférentielle, même si les intervenants de ces différents ateliers travaillent cette question au niveau institutionnel lors des réunions de synthèse. Néanmoins, ces médiations peuvent susciter et catalyser l'élaboration psychique. À cet égard l'atelier balade est paradigmatique, sa simplicité ne laissant rien présager de sa capacité à accompagner les mouvements psychiques de ceux qui y participent.

Les ateliers ont des formes et des visées différentes mais font partie d'un tout institutionnel. Cette diversité les rend susceptibles de stimuler les patients à différents niveaux. Cela ressort lors des synthèses par la grande variété d'information que l'on peut récolter pour un sujet donné.

Cette variété va à l'encontre de la tendance à l'immutabilité que l'on repère dans les troubles autistiques ou apparentés. Ces ateliers engendrent des gains thérapeutiques chez les patients, par la souplesse qu'ils induisent chez eux au travers des interactions groupales.

S'il y a crise ou passage à l'acte, le patient se rend compte que le groupe est capable de le traiter. Un sens est recherché dans l'ici et maintenant de l'atelier. Ce sens peut être repris au niveau institutionnel pour chercher un sens plus commun à des crises ou des passages à l'acte récurrents. Ce travail n'est pas évident, et il ne peut se faire sans une certaine dose de maladresse (au sens entendu par J.-F. Chiantaretto, 2011) que les équipes de terrain connaissent bien et qui entretient leur humilité dans les prises en charge.

La souplesse du psychisme groupal rend possibles des élaborations qui n'auraient pu être obtenues dans un travail individuel. Que cela concerne l'excitation pulsionnelle qui sera présentifiée, comme dans l'atelier balade, le contenu relationnel fortement empreint d'émotion, comme dans l'atelier

d'éducation sexuelle, ou le travail de compréhension autour d'un inconnu invité comme dans le *Papotin*, le regroupement de ces patients dans un cadre clair et stable leur permet de dépasser des limitations qui apparaissent au niveau individuel. Le cadre groupal permet d'inscrire ces différents matériaux psychiques dans le langage, la mise en mots ouvrant sur le travail de subjectivation.

Par ailleurs, j'ai avancé la notion de fonctionnements autistiques. Ce travail m'a permis d'en identifier plusieurs : l'utilisation de blocs de représentations-choses rigidement organisés pour lier les traces mnésiques sentivo-perceptivo-motrices, le manque de plasticité psychique, la tendance à l'attachement au détail, le passage par la perception pour le traitement affectif et l'identification sensorielle.

La notion de fonctionnements autistiques renvoie à des différences dans le traitement psychique du fond perceptivo-pulsionnel et de ses dérivés. Ils sont des mouvements psychiques particuliers qui interviennent à des niveaux allant de l'archaïque au cognitif. Ils touchent aussi bien aux processus de constitution narcissique qu'à ceux de construction du rapport relationnel. Ils peuvent se retrouver exprimés à différents degrés chez chaque sujet et peuvent même apparaître en dehors de troubles autistiques ou apparentés. Dans ce domaine clinique, il y a une grande variété dans les modes de présentation des symptômes, aussi bien entre les individus que chez un individu au cours du temps. Cette notion de fonctionnements autistiques m'apparaît capable de rendre compte de ces variations. Elle traduit un mode de déroulement des processus de pensée conscients et inconscients dont il faudra appréhender le sens en les réintégrant au sein de l'histoire d'un sujet.

La liste établie ci-dessus ne prétend pas être exhaustive. J'envisage comme pouvant rentrer dans la notion de fonctionnements autistiques ces mécanismes que l'on remarque comme prépondérants dans ce que les patients donnent à voir de leur fonctionnement psychique. Leur forme est variable d'un sujet à l'autre, comme nous avons pu le voir entre Harold et Arthur, l'utilisation des blocs représentationnels porte sur du matériel différent (Formule 1 et films d'animation) et le sens qui s'en dégage est également différent. Les processus déployés sont comparables mais le point de départ et celui d'arrivée sont différents.

La variabilité de ces fonctionnements autistiques entre en compte dans l'évaluation que je fais des ateliers étudiés et des cas cliniques. C'est là une considération particulièrement importante : les fonctionnements autistiques ont tendance à se répéter, mais ce n'est pas leur unique destin. Ils peuvent, par les modifications en lien avec le cadre ou avec la relation, laisser la place à d'autres

fonctionnements psychiques non-autistiques. Ils traduisent une dynamique psychique qui est modifiable.

Les ateliers nous montrent que les groupes peuvent, en partie, s'affranchir de ces fonctionnements en s'appuyant sur l'hétérogénéité des fonctionnements de leurs membres. Une forme de plasticité psychique est alors retrouvée, ce qui se remarque dans des élaborations qui lient les capacités de plusieurs membres. Le groupe peut alors construire ensemble, et derrière ce partage, vient se jouer le rapport à l'autre.

J.-P. Pinel note cela concernant les modalités de prises en charge d'adolescents présentant d'autres difficultés que celles de la population étudiée ici : « Enfin, l'on repère, simultanément, une disqualification de la groupalité et des pratiques de groupe dans les textes juridiques et administratifs qui gouvernent ces institutions. Le modèle et les méthodes de suivi ou de soins préconisés sont pris dans une idéologie hyperindividualiste et se limitent essentiellement à préconiser des accompagnements et des entretiens individuels, selon la procédure normative du projet personnel individualisé. » (Pinel, 2010, p. 293).

Cette remarque pourrait être formulée également pour la clinique que nous abordons. Les méthodes recommandées par la Haute Autorité de santé sont centrées sur des accompagnements individuels et laissent peu de place aux interactions groupales.

Ce qui se joue pour le jeune patient, c'est son intégration sociale et avec elle la possibilité de pouvoir sortir plus ou moins ponctuellement du milieu de la prise en charge spécialisée. L'adolescence est un passage critique, car, avec les modifications de la sexualité, ces jeunes gens se retrouvent avec un désir sexuel dont la construction ne s'appuie pas sur un groupe de pairs qui aurait permis de jouer les différentes expérimentations adolescentes. Comme nous pouvons le voir dans l'atelier d'éducation sexuelle, l'institution tente de mettre en place un dispositif visant à pallier cela. Le groupe permet d'éviter d'aborder ces problématiques en individuel, ce qui pourrait se révéler source de difficultés pour les patients.

Le recours au groupe a également son intérêt pour des patients non-parlants. L'atelier balade l'indique clairement. Il montre également comment ces patients, réputés avoir des difficultés de socialisation, peuvent s'intégrer et s'investir dans les médiations groupales. Les cadres des ateliers étudiés ici sont pensés en fonction des difficultés de ces jeunes patients. Les règles sont simplifiées, parfois jusqu'à l'extrême, comme dans le cadre de l'atelier balade. Cela incite à considérer que les difficultés d'insertion sociale sont en lien avec une difficulté à appréhender les règles qui la régissent et non

comme une incapacité de fait. Prendre cela en compte rend envisageable un travail autour de l'adaptation à l'environnement social.

Ce qui se joue ce sont aussi les changements de l'adolescence. F. Richard parle pour une de ses patientes du recours à la drogue comme des « sensations corporelles fortes à la place des émotions » (F. Richard, 2011, p. 265), qui évitent d'avoir à traiter ces émotions. Dans le cadre de l'autisme, ces sensations corporelles sont déjà présentes avant l'adolescence. Le passage adolescent-jeune adulte est un moment de fragilité pour ces patients. Les changements corporels interviennent sur une première contenance et une image du corps toutes deux fragiles. Les manifestations pulsionnelles propres à l'adolescence remettent cela en jeu et font ressortir ces fragilités. Mais cette manière de s'imposer au sujet comme un changement avec lequel il faut composer peut aussi être une opportunité pour (re)construire une contenance et une image du corps plus stables, qui influeront le traitement affectif et relationnel.

F. Richard propose de considérer que le travail de subjectivation à l'adolescence porte sur « le chaudron des pulsions érotiques mais aussi de mort » (F. Richard, 2011, p. 249). Il n'en est certainement pas autrement pour les jeunes gens dont nous parlons ici. Ce qui est modifié, en revanche, c'est la place que la société accepte de donner à leur sexualité. Celle-ci fait souvent peur, et les débats actuels autour du droit à la sexualité de la personne handicapée laissent voir qu'à un refus pur et simple de la prendre en compte viennent se substituer des méthodes ou programmes visant à la normalisation de la sexualité. Il y a une tendance à se centrer sur « la mécanique » et ne pas se soucier du pulsionnel, de l'affectif, du fantasmatique et du relationnel. Notons d'ailleurs que la « mécanique » développée est le plus souvent celle de la masturbation, et parfois uniquement dans sa composante masculine.

Ces considérations autour de la sexualité posent la question de la place d'adulte à conquérir pour ces adolescents handicapés. La subjectivation des pulsions érotiques et de mort est un enjeu central dans les troubles autistiques et apparentés, car elle ouvre sur la possibilité d'intégrer les différences liées à l'autisme comme faisant partie de leur identité. Le dernier chapitre de cette thèse souligne à quel point cela est important pour le sujet. Le travail d'écriture permet de renforcer la place du témoin interne (J.-F. Chiantaretto, 2005a, 2011), figure psychique centrale dans les processus subjectifs.

Enfin, la théorisation ici proposée met en avant les traces mnésiques sensitivo-perceptivo-motrices. Ce concept emprunté à R. Roussillon m'est apparu particulièrement fécond. Il permet d'envisager une théorisation rendant compte des éléments sensoriels, perceptifs, représentatifs, affectifs,

linguistiques et relationnels présents dans le fonctionnement psychique de tout sujet. Cette variété est importante à souligner quand l'action sur l'un influence les autres. Le déroulement n'est pas linéaire (d'abord sensoriel, puis perceptif, puis représentatif, etc.). D'ailleurs, dans le quotidien de la clinique, il est bien compliqué de savoir où se termine l'un et où commence le suivant. Cela indique que le psychisme a des capacités de retour en arrière et de modification des inscriptions, et c'est pourquoi un travail thérapeutique est possible.

Devant une telle intrication, l'approche la plus féconde est certainement d'envisager que des actions menées à chacun de ces niveaux entraîneront une modification de tout ce complexe. Il est difficile de déterminer a priori l'intérêt ou l'effet d'une intervention, car dans l'organisation d'un sujet on ne peut savoir à l'avance ce qui sera le plus susceptible d'entraîner ou de soutenir des modifications du fonctionnement psychique. L'atelier balade, qui est souvent considéré comme uniquement occupationnel, l'illustre bien. Ses effets dépassent le simple cadre de la marche.

Cela est à prendre en compte dans l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation des prises en charge. Il ne faut pas que celle-ci aboutisse à une rigidification du cadre de ces ateliers. Cela irait à l'encontre de l'effet d'assouplissement du fonctionnement psychique observé à plusieurs moments comme moteur dans la dimension thérapeutique de ces médiations.

Concernant le traitement analytique de l'adolescent F. Richard écrit : « Notre méthode n'est jamais aussi efficiente que lorsque nous l'exerçons sans restriction, sans clivage entre forme et contenu de l'interprétation devant signifier l'une l'autre, sans retrait de l'analyste dans un excès d'extériorité, son implication subjective est au contraire garante d'une tiercérité émergente au service du processus. » (F. Richard, 2011, p. 268).

Il me semble que la remarque peut également valoir pour la prise en charge institutionnelle de l'autisme. L'implication des professionnels leur permet d'assurer les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique, qui portent un matériel en attente de mise en sens. L'institution étaye les professionnels dans ce travail.

Cette citation incite également à considérer que l'efficience d'un traitement à l'adolescence repose sur une pensée qui n'est pas soumise à une contrainte, ce qui n'est ni évident à atteindre, ni évident à maintenir. Développer cela au niveau d'une équipe demande à aménager des lieux d'élaboration et de discussion pour que la pensée circule. Cette recherche indique à de nombreuses reprises comment la plasticité du processus groupal aide à dépasser le fonctionnement autistique, qui tend vers la répétition. Comme l'indique J.-P. Pinel (2007c), les équipes reproduisent les problématiques des personnes qu'elles prennent en charge. Le travail institutionnel en équipe soutient les professionnels

dans la possibilité d'élaborer cela et de conserver une pensée vivante dans l'accompagnement. Ceux-ci proposent alors des dispositifs de prise en charge que les sujets peuvent investir comme vivants.

Bibliographie

Agthe-disrens, C. et Vatré, F. (2006). *Accompagnement érotique et handicap au désir des corps, réponses sensuelles et sexuelles avec cœur*. Lyon, Chronique sociale.

Allouch, E. (1989). « De l'usage psychothérapeutique des techniques du corps », *Le Coq Héron*, 110, 45-67.

Allouch, E. (1998). « Autisme et psychose infantile : les deux voies de l'identification primaire comme redoublement des deux modalités du contact », *L'Évolution psychiatrique*, 63, n°3, 374-392.

Allouch, E. (1999). *Au seuil du figurable, Autisme, psychose infantile et technique du corps*. Paris, PUF.

American Psychiatric Association, (1996). *DSM IV-TR, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : texte révisé*. Paris, Masson, 2003.

Arbisio, C. (2003). *Le Bilan psychologique avec l'enfant approche clinique du WISC-III*. Paris, Dunod.

Assouline, M., Tomkiewicz, S. (1997). « Autisme et société », *Réadaptation*, 436, 5-8.

Assouline, M. (2005). « L'accompagnement des jeunes adultes autistes à Santos-Dumont : changement d'institution et insertion relais pour de jeunes autistes », *Réadaptation*, 518, 24-28.

Assouline, M. (2010) *L'autisme en France dans les mouvements des professionnels, des parents et des lois, de 1950 à 2010*. Communication présentée aux journées-débats sur l'Autisme du Centre National Mohammed VI des handicapés, Rabat, Maroc.

Aulagnier, P. (1975). *La Violence de l'interprétation*, Paris, PUF, 2005.

Aulagnier, P. (1989). « Se construire un passé », *Journal de psychanalyse de l'enfant*, 7, 191-220.

Anzieu, D. (1956). *Le Psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent*. Paris, PUF, 2004.

Anzieu, D. (1985). *Le Moi-Peau*. Paris, Dunod, 1995.

Anzieu, D. (Dir.), Doron, J., Houzel, D., Missenard, A., Enriquez, M., Anzieu, A., Guillaumin, J., …Nathan, T. (1987). *Les Enveloppes psychiques*. Paris, Dunod, 2003.

Anzieu, D. (1975). *Le Groupe et l'inconscient*. Paris, Dunod, 1999.

Azoulay, C., Emmanuelli M., Rausch De Traubenberg, N., Corroyer, D., Rozencwajg, P. et Savina, Y. (2007). « Les données normatives françaises du Rorschach à l'adolescence et chez le jeune adulte », *Psychologie clinique et projective*, 13, 371-409.

Azoulay, C., Emmanuelli, M. et Corroyer, D. (2012). *Nouveau Manuel de cotation des formes au Rorschach*. Paris, Dunod.

Baron-Cohen, S., Ring, H. A., Wheelwright, S., Bullmore, E. T., Brammer, M. J., Simmons, A. et Williams, S. C. (1999). "Social intelligence in the normal and autistic brain: An fMRI study", *European Journal of Neurosciences*, 11, 1891-1898.

Baron-Cohen, S. (2000). "Theory of mind and autism : a review", *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 169-184.

Barouh-Cohen, S. (2010) *Inscription du traumatisme dans le corps*. Communication présentée colloque sur les problématiques du corps, Université Paris XIII, Villetaneuse, France.

Beizmann, C. (1966). *Livret de cotation des formes dans le Rorschach*. Paris, Éditions du centre de psychologie appliquée.

Bion, W. R. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris, PUF, 2003.

Bishop, S. L., Richler, J. et Lord, C. (2006). "Association between restricted and repetitive behaviors and nonverbal IQ in children with autism spectrum disorders", *Child Neuropsychology*, 12, 247-267.

Bleger, J. (1987). « Le groupe comme institution et le groupe en institution », in R. Kaës, *L'Institution et les institutions*, Paris, Dunod, 2003, 47-61.

Boddaert, N. et Zilbovicius, M., (2002). « L'imagerie cérébrale et l'autisme infantile », *Enfance*, 54, 10-20.

Bodfish, J. W., Symons, F. J., Parker, D. E. et Lewis, M. H. (2000). "Varieties of repetitive behavior in autism: comparisons to mental retardation", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 237-243.

Brelet-Foulard, F. (1986). *Le T.A.T. Fantasme et situation projective*, Paris, Dunod, 1996.

Brelet-Foulard, F., Chabert, C., Azoulay, C., Bailly-Salin, M-J., Benfredj, K., Boekholt, M., …Sauvage, A., (1990). *Nouveau Manuel de TAT approche psychanalytique*. Paris, Dunod, 2003.

Brun, A. (2005). « Historique de la médiation artistique dans la psychothérapie psychanalytique », *Psychologie clinique et projective*, 11, 323-344.

Brun, A. (2007). « Hallucinatoire et processus créateur : de l'œuvre d'H. Michaux aux enfants psychotiques », *Champ psychosomatique*, 46, 127-146.

Brun, A. (2010a). « Introduction au dossier thématique : Les médiations thérapeutiques », *CarnetPsy*, 141, 24-27.

Brun, A. (2010b). « Médiation picturale et psychose infantile », *CarnetPsy*, 142, 23-26.

Brun, A. (2010c). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Paris, Dunod, 2011.

Brun, A. (2011). « Repères pour une évaluation de la créativité », *Gérontologie et société*, 137, 49-65.

Bullinger, A. (2004). *Le Développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars : Un parcours de recherche*. Paris, Érès.

Chabert, C. (1998). *La Psychopathologie à l'épreuve du Rorschach*. Paris, Dunod.

Chamak, B., Bonniau, B., Jaunay, E. et Cohen, D. (2008). "What can we learn from autistic persons", *Psychotherapy and psychosomatics*, 77, 271-279.

Chiantaretto, J-F., Trevisan, C., Waintrater, R. et Réfabert, P., (2004). *Témoignage et trauma*. Paris, Dunod.

Chiantaretto, J-F. (2005a). *Le Témoin interne*. Paris, Flammarion.

Chiantaretto, J-F., Clancier, A., Roche, A. (Dir.), Altounian, J., Assaad, F., Assoun, P.-L., …Wieder, C., (2005b). *Autobiographie, journal intime et psychanalyse*. Paris, Economica.

Chiantaretto, J-F. (2011). *Trouver en soi la force d'exister, clinique et écriture*. Paris, Campagne Première.

Chouvier, B. (Dir.), Charles, M., Gelas, B., Guillaumin, J., Green, A., Hochmann, …Roussillon, R. (1998), *Symbolisation et processus de création*, Paris, Dunod.

Chouvier, B. (Dir.), Anaut, M., Anzieu, D., Broyer, G., Dumet, N., Duport-Rozan, J-P. …Roux-Levrat, J. (2000). *Matière à symbolisation. Art, création et psychanalyse*. Lausanne, Delachaux & Niestlé.

Chouvier, B. (Dir.), Brun, A., Duez, B., Gimenez, G., Jeammet, P., Kaës, R., …Talpin, J.-M. (2004). *Les Processus psychiques de la médiation*. Paris, Dunod.

Ciccone, A. (2010). « Introduction. Le handicap, l'altérité et le sexuel », *Connaissances de la diversité*, 1, 7-24.

Danon-Boileau, L. (1999). « Affect, éprouvé, émotion, sentiment : notations terminologiques », *Revue française de psychanalyse*, 63, 9-13.

Danon-Boileau, L. (2001). « Figurabilité et intonation », *Revue française de psychanalyse*, 65, 1107-1109.

Delion, P. (2000). *Séminaire sur l'autisme et la psychose infantile*. Toulouse, Érès, 2009.

Delion, P. (2001). « Le bébé à risque autistique. Une théorisation de l'organisation thérapeutique », *Médecine & hygiène*, 11, 87-104.

Emmanuelli, M. et Azoulay, C. (2009). *Pratique des épreuves projectives à l'adolescence*. Paris, Dunod.

Einstein, A. (1956). *La Relativité*. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2006.

Freud, S. (1905). « Trois essais sur la théorie sexuelle », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2006, VI, 60-181.

Freud, S. (1914) « Pour introduire le narcissisme », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2005, XII, 213-247.

Freud, S. (1915a), « Métapsychologie », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2005, XIII, 159-163.

Freud, S. (1915b), « Pulsion et destin des pulsions », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2005, XIII, 163-188.

Freud, S. (1915c), « Le refoulement », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2005, XIII, 189-204.

Freud, S. (1915d), « L'inconscient », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2005, XIII, 205-245.

Freud, S. (1917), « Deuil et mélancolie », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2005, XIII, 262-280.

Freud, S. (1919a), « Un enfant est battu », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2002, XV, 116-146.

Freud, S. (1919b), « L'inquiétant », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2002, XV, 147-188.

Freud, S. (1920), « Au-delà du principe de plaisir », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2002, XV, 274-338.

Freud, S. (1921), « Psychologie des masses et analyse du moi », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2003, XVI, 5-83.

Freud, S. (1923), « Le moi et le ça », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2003, XVI, 253-301.

Freud, S. (1926), « Inhibition, symptôme, angoisse » », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 1992, XVII, 203-286.

Freud, S. (1933), « Pourquoi la guerre ? », tr fse in *Œuvres complètes*, Paris, PUF, 2004, XIX, 60-81.

Frith, U. (1989). *Autism, Explaining the Enigma*. Malden, Blackwell publishing, 2003.

Frith, U. et Happé, F. (1999). "Theory of Mind and Self-Consciousness: What Is It Like to Be Autistic?", *Mind & Language*, 14(1), 82-89.

Gabriels, R. L., Agnew, J. A., Miller, L. J., Gralla, J., Pan, Z., Goldson, E., …Hooks, E. (2008). “Is there a relationship between restricted, repetitive, stereotyped behaviors and interests and abnormal sensory response in children with autism spectrum disorders ?”, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 660-670.

Gammill, J. (2007). *La Position dépressive au service de la vie*. Paris, In press.

Ginestet-Delbreil, S. (1997). *La Terreur de penser, sur les effets transgénérationnels du trauma*. Plancoët, Diabase.

Golse, B., Haag, G. et Bullinger, A. (2000). « Autisme, psychanalyse et cognition : trois exemples de convergence », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 48, 427-431.

Golse, B. (2010). « L'autisme infantile entre neurosciences et psychanalyse », *Enfances & Psy*, 1, 30-42.

Grandin, T. (1995a). *Thinking in Pictures.* New York, Vintage books, 2006.

Grandin, T. (1995b). *Penser en images*. Paris, Odile Jacob.

Grandin, T. (2000). *Ma vie d’autiste*. Paris, Odile Jacob.

Green, A. (1973). *Le Discours vivant*. Paris, PUF, 2004.

Green, A. (1983). *Narcissisme de vie narcissisme de mort*. Paris, Les éditions de minuit.

Green, A. (1984). « Langage dans la psychanalyse », in A. Green, R. Diatkine, E. Jabès, M. Fain, I. Fonagy, *Langages*, Paris, Les Belles Lettres, 19-250.

Green, A. (1990). *La Folie privée*. Paris, Gallimard.

Green, A. (1993). *Le Travail du négatif*. Paris, Les Éditions de Minuit, 2011.

Green, A. (2011). *Du signe au discours*. Paris, Les éditions d’Ithaques.

Gutton, P. (2006). « La trace pubertaire », *Adolescence*, 58(4), 787-796.

Haag, G. (1984). « Autisme infantile précoce et phénomènes autistiques. Réflexions psychanalytiques », *Psychiatrie de l'enfant*, 27 (2), 293-354.

Haag, G. (1985). « Extraits de la psychothérapie psychanalytique d'un enfant autiste », *Lieux de l'enfance*, 3, 65-78.

Haag, G. (1991). « De la sensorialité aux ébauches de pensée dans le développement des enfants autistes », *Revue internationale de psychopathologie*, 3, 51-63.

Haag, G.,Tordjman, S., Duprat, A., Clement, M.-C., Cukierman, A., …Urwand, S. (1995). « Grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité », *Psychiatrie de l'enfant*, 38(2), 495-527.

Haag, G. (2000). « Mise en perspective des données psychanalytiques et des données développementales », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,* 48, 432-440.

Haag, G. (2005a). « Temporalité rythmique et circulaire dans la formation des représentations corporelles et spatiales au sein de la sexualité orale », F. Richard, F. Urribarri, *Autour de l'œuvre d'André Green*, Paris, PUF, 181-192.

Haag, G. (2005b), « Communication préverbale dans le développement précoce et à l'émergence des états autistiques. Ressemblance et différences », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,* 53, 349-353.

Haag, G. (2006). « Clinique psychanalytique de l'autisme et formation de la contenance », A. Green (dir.), *Les voies nouvelles de la thérapeutique psychanalytique*, Paris, PUF, 600-628.

Houzel, D. (2002). *L'Aube de la vie psychique*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

Houzel, D. (2006). « L'enfant autiste et ses espaces », *Enfances & Psy*, 4, 57-68.

Kaës, R. (1976). *L'Appareil psychique groupal*. Paris, Dunod, 2000.

Kaës, R. (1980). *L'Idéologie, études psychanalytiques*. Paris, Bordas.

Kaës, R. (1989). « Le pacte dénégatif dans les ensembles intersubjectifs », A. Missenard (dir.), *Le Négatif. Figure et modalités*, Paris, Dunod.

Kaës, R. (1993). *Le Groupe et le sujet du groupe.* Paris, Dunod, 2004.

Kaës, R. (1994). *La Parole et le lien. Processus associatifs et travail psychique dans les groupes,* Paris, Dunod, 2005.

Kaës, R. (2009). *Les Alliances inconscientes*, Paris, Dunod.

Kapsambelis, V. (2007), « Les fonctionnements psychotiques : une psychopathologie psychanalytique », *Psychologie clinique et projective*, 13, 9-34.

Kanner, L. (1943). "Autistic disturbances of affective contact", *Nervous Child*, 2, 217-250.

Klein, M. (1947). *Deuil et dépression*. Paris, Payot, 2004.

Lacan, J. (1981). *Livre III Les Psychoses 1955-1956*. Paris, Seuil.

Laplanche, J. (1980). *Problématique III : La Sublimation*. Paris, PUF, 2008.

Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 2002.

Lavoine, M. et El Kesri, D. (2011). *Toi et moi, on s'appelle par nos prénoms*. Paris, Fayard.

Lawson, W. (1998). *Life Behind Glass: a Personal Account of Autism Spectrum Disorder*. Londres, Jessica Kingsley publisher, 2000.

Lefort, R. et Lefort, R. (2003). *La Distinction de l'autisme*. Paris, Seuil.

Lord, C., Rutter, M. et Le Couteur, A. (1994). "Autism Diagnostic Interview-Revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 659-685.

Lovullo, S. V. et Matson, J. L. (2009). "Comorbid psychopathology in adults with Autism Spectrum Disorders and intellectual disabilities", *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1288-1296.

Maciel-Soares, J. (2012). « La notion d'autre "suffisamment pareil" dans la rencontre intersujective : implications dans la prise en charge de l'autisme », (Thèse de doctorat, non publiée, Université Paris 13 Villetaneuse, sous la direction de M. C. Fourmant-Aptekman et R. Lerner.)

Maisonneuve, J. et Pinel, J.-P. (2004). « Dialogue autour des groupes », *Connexions*, *82*(2), 9-18.

Marinov, V. (Dir.), Brelet-Foulard, F., Bydlowski, M., Jejcic, M., Labadie, J.-M., Lindenmeyer, C. et Parat, H. (2008). *L'Archaïque*. Sèvre, EDK.

Matese, M., Matson, J. L. et Sevin, J. A. (1994). "Comparison of psychotic and autistic children using behavioral observation", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(1), 83-94.

Matson, J. L., Barrett, R. P. et Helsel, W. J. (1988). "Depression in mentally retarded children", *Research in Developmental Disabilities*, 9(1), 39-46.

Matson, J. L., Smiroldo, B., Hamilton, M. et Baglio, C. S. (2003a). "Do anxiety disorders exist in persons with severe and profound mental retardation ?" *Research in Developmental Disabilities*, 18(1), 1-6.

Matson, J. L., Mayville, E., Lott, J. D., Bielecki, J. A. et Logan, R. (2003b). "A comparison of social and adaptive functioning in persons with psychosis, autism, and severe or profound mental retardation", *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(1), 57-65.

Matson, J. L. (2007). "Current status of differential diagnosis for children with Autism Spectrum Disorder", *Research in Developmental Disorders*, 28, 109-118.

Matson, J. L. et Nebel-Schwalm, M. S. (2007). "Comorbid psychopathology with autism spectrum disorder in children: An overview", *Research in Developmental Disabilities*, 28(4), 341-352.

Matson, J. L., Dempsey, T., Lovullo, S. V. et Wilkins, J. (2008a). “The effects of intellectual functioning on the range of core symptoms of Autism Spectrum Disorder”, *Research in Developmental Disabilities, 29, 341-350.*

Matson, J. L., Dempsey, T. et Rivet, T. T. (2008b) “The interrelationships of psychopathology symptoms on social skills in adults with autism or PDD-NOS and intellectual disability”, *Journal of Developmental and Physical Disability*, 21, 39-55.

Matson, J. L., Wilkins, J. et Ancona, M. (2008c). “Autism in adults with severe intellectual disability: An empirical study of symptom presentation”, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(1), 36-42.

Matson, J. L., Dempsey, T. et Fodstad, J. C. (2009a). “Stereotypies and repetitive/restrictive behaviours in infants with autism and pervasive developmental disorder”, *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 122-127.

Matson, J. L. et Shoemaker, M. E. (2009b). “Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders”, *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1107-1114.

Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A. et Fodstad, J. C. (2010a). “Effect of developmental quotient on symptoms of inattention and impulsivity among toddlers with Autism Spectrum Disorder”, *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 464-469.

Matson, J. L., Wilkins, J. et Fodstad, J. C. (2010b). “Children with autism spectrum disorders: A comparison of those who regress vs. those who do not”, *Developmental Neurorehabilitation*, 13(1), 37-45.

Matson, J. L., Sipes, M., Shoemaker, M. E., Belva, B. et Bamburg, J. W. (2011a). “Incidence and trends in psychopathology symptoms over time in adults with severe to profound intellectual disability”, *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 685-692.

Matson, J. L. et Shoemaker, M. E. (2011b). “Psychopathology and intellectual disability”, *Current Opinion in Psychiatry*, 24(5), 367-371.

Meltzer, D., Bremmer, J., Hoxter, S., Weddell, D. et Wittenberg, I. (1980). *Exploration dans le monde de l’autisme*, Paris, Payot (2002)

Minkowska, F. (1956). *Le Rorschach à la recherche du monde des formes*. Paris, L’Harmattan, 2003.

Mooney, E. L., Gray, K. M., Tonge, B. J., Sweeney, D. J. et Taffe, J. R. (2009). “Factor analytic study of repetitive behaviours in young children with pervasive developmental disorders”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(5), 765-774.

Mottron, L., Burack, J. A., Stauder, J. E. A. et Robaey, P. (1999a). “Perceptual processing among high-functioning persons with autism”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(2), 203-211.

Mottron, L., Belleville, S. et Menard, E. (1999b). “Local bias in autistic subjects as evidenced by graphic tasks: perceptual hierarchization or working memory deficit?” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), 743-755.

Mottron, L. (2004), *Autisme une autre intelligence*, Wavre, Mardaga.

Ouss-Ryngaert, L. (2007). « Impact des neurosciences sur la pratique psychanalytique : la double lecture comme clinique "neuropsychanalytique." » *Revue française de psychanalyse*, 71(2), 419-436.

Ouss-Ryngaert, L. et Golse, B. (2010). “Linking neuroscience and psychoanalysis from a developmental perspective: Why and how ?” *Journal of Physiology*, 104(6), 303-308.

Pernon, E. et Rattaz, C. (2003). « Les modes d’expression de la douleur chez l’enfant autiste : étude comparée », *Devenir*, 15(3), 263-277.

Perron, R. (2004). *L’Intelligence de l’enfant et ses troubles*, Paris, Dunod.

Phillips, A. (2009). *Trois Capacités négatives*. Villeneuve-D’Ascq, éditions de l’Olivier.

Pinel, J.-P. (2001a). « Enseigner et éduquer en institutions spécialisée : approche clinique des liens d’équipe », *Connexions*, 75, 141-152.

Pinel, J.-P., & Morel, S. (2001b). « Psychose et institution : défenses paradoxales, anti-processualité et originaire évidé », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *36*(1), 133-145.

Pinel, J.-P. (2007a). « Violences adolescentes en institutions : report de configurations de liens familiaux incorporées », *Dialogue*, *176*(2), 23-26.

Pinel, J.-P. (2007b). « Le traitement institutionnel des adolescents violents », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *48*(1), 109-122.

Pinel, J.-P. (2007c). « La construction du dispositif d’intervention à l’épreuve des mutations institutionnelles contemporaines », in O. Nicolle (dir.), R. Kaës (dir.), A.-M. Blanchard, F. Giust-Desprairies, A. Missenard, J.-P. Pinel…J. Villier, *L’institution en héritage, mythes de fondation, transmissions, transformations*, Paris, Dunod, 11-24.

Pinel, J.-P. (2010). « Pathologie du processus adolescent et attaque de la groupalité », *Clinique méditerranéenne*, 82, 287-298.

Pinel, J.-P. (2011). « Les adolescents en grandes difficultés psychosociales: errance subjective et délogement généalogique », *Connexions*, (2), 9-26.

Rausch De Traubenberg, N. et Boizou, M-F. (1977). *Le Rorschach en clinique infantile, l'imaginaire et le réel chez l'enfant*, Paris, Dunod, 2000.

Réfabert, P. (2001). *De Freud à Kafka*. Paris, Calman-Lévy.

Richard, F. (2005). « Travail de représentation et processus psychotique », *Adolescence*, *52*(2), 273-283.

Richard, F. (2007a). « La rencontre analytique », *Revue française de psychanalyse*, *71*(5), 1639-1644.

Richard, F. (2007b). « La rencontre avec l'adolescent en cure d'adulte dans la clinique psychanalytique contemporaine », *Adolescence*, *62*(4), 917-933.

Richard, F. (2008). « Construction, déconstruction et reconnaissance », *Revue française de psychanalyse*, *72*(5), 1519-1523.

Richard, F. (2009). « Médicament, économie libidinale et psychanalyse », *Le Carnet PSY*, *132*(1), 18-23.

Richard, F. (2010). « Modalités de l'interprétation dans l'approche de la psyché corporelle », *Revue française de psychanalyse*, *74*(5), 1641-1645.

Richard, F. (2011). « Ce que la rencontre avec l'adolescent apprend au psychanalyste », *L'esprit du temps*, 76, 245-270.

Robel, L. et Golse, B. (2010). « Pour une approche intégrative de l'autisme infantile », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *58*(6-7), 366-370.

Roussillon, R. (1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*. Paris, PUF, 2007.

Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris, PUF, 2008.

Roussillon, R. (2001). *Le Plaisir et la répétition.* Paris, Dunod.

Roussillon, R. (2005). « La "conversation" psychanalytique : un divan en latence », *Revue française de psychanalyse*, 69, 365-381.

Salomonsson, B. (2010). ""Baby worries": a randomized controlled trial of mother-infant psychoanalytic treatment", (thèse de doctorat, Karolinska Instituet, Stockholm) http://diss.kib.ki.se/2010/978-91-7409-830-3/thesis.pdf

Schopler, E., Reichler, R. J., Devellis, R. F. et Daly, K., (1980). "Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS)", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 91-103.

Shao, Y., Cuccaro, M., Hauser, E., Raiford, K., Menold, M., Wolpert, C., …Pericak-Vance, M. A. (2003). "Fine mapping of autistic disorder to chromosome 15q11-q13 by use of phenotypic subtypes", *The American Journal of Human Genetics*, 72(3), 539-548.

Shedler, J. (2010). "The efficacy of psychodynamic psychotherapy", *American Psychologist*, 65(2), 98-109.

Soulieres, I., Dawson, M., Samson, F., Barbeau, E. B., Sahyoun, C. P., Strangman, …Mottron, L. (2009). "Enhanced visual processing contributes to matrix reasoning in autism", *Human Brain Mapping*, 30(12), 4082-4107.

Stern, D. N. (1989). *Le Monde interpersonnel du nourrisson*. Paris, PUF, 2003.

Tammet, D. (2006). *Born on a Blue Day*. Londres, Hoder & Stoughton.

Tammet, D. (2007). *Je suis né un jour bleu*. Paris, Les Arènes.

Tanet-Mory, I. et Cossart, M. (2010). « Croisement des approches psychodynamique et cognitive dans la prise en charge de l'enfant autiste », *Enfances & Psy*, 46(1), 121-130.

Thirion-Marissiaux, A.-F. et Nader-Grosbois, N. (2008a). "Theory of Mind "emotion," developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities", *Research in Developmental Disabilities*, 29(5), 414-430.

Thirion-Marissiaux, A.-F. et Nader-Grosbois, N. (2008b). "Theory of mind "beliefs," developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities", *Research in Developmental Disabilities*, 29(6), 547-566.

Tustin, F. (1990). *Autisme et protection*. Paris, Seuil, 1992.

Tustin, F. (1981). *Les États autistiques chez l'enfant*. Paris, Seuil, 2003.

Vig, S. et Jedrysek, E. (2003). "Autistic features in young children with significant cognitive impairment: Autism or mental retardation ?", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(3), 235-248.

Wiggins, L. D., Robins, D. L., Bakeman, R. et Adamson, L. B. (2009). "Breif report: Sensory abnormalities as distinguishing symptoms of autism spectrum disorders in young children", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1087-1091.

Williams, D. (1992). *Nobody Nowhere: The Extraordinary Autobiography of an Autistic Girl*. Londres, Times books.

Williams, D. (1999). *Si on me touche je n'existe plus*. Paris, J'ai lu.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Londres, Routledge Classics, 2005.

Winnicott, D. W. (1989). *La Crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris, Gallimard, 2000.

Zafeiriou, D. I., Ververi, A. et Vargiami, E. (2007). "Childhood autism and associated comorbidities", *Brain and development*, 29, 257-272.

Sites Internet :

Haute Autorité de santé (2010), Autisme et autres Troubles envahissants du développement : État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale :
http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_935617/autisme-et-autres-troubles-envahissants-du-developpement?xtmc=&xtcr=1

Haute Autorité de santé (2012), Autisme et autres Troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent :
http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_953959/autisme-et-autres-troubles-envahissants-du-developpement-interventions-educatives-et-therapeutiques-coordonnees-chez-lenfant-et-ladolescent?xtmc=&xtcr=1

World Health Organization, (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. World Health Organization, Geneva (1992). http://www.cim10.ch/

Annexes

I) Annexes du premier chapitre

I-1) Séance 1, décembre 2009

Groupe : Claudine, Gérard, Tom, Sam et Laurent

Encadrants : Lucas et Eva

Les accompagnateurs se posent la question de laisser Tom au centre. Eva a peur que ça ne soit difficile à gérer pour les éducateurs restants et retourne dans le centre pour voir si Tom veut venir. Lucas soupire alors qu'elle s'éloigne et elle lui dit qu'elle a entendu. Lucas s'approche de moi et dit : « On pousse loin l'analogie papa-maman. » Je lui souris car je trouve la remarque assez juste.

Sam arpente l'allée en faisant beaucoup de bruit, Lucas se retourne et l'arrête. Il lui demande de nommer ceux qui sont présents, ce qu'il fait en commençant par Eva, ce à quoi Lucas répond en expliquant qu'elle est retournée chercher Tom. Une fois que Sam a énuméré toutes les personnes du groupe, Eva et Tom compris, Lucas lui dit alors de faire moins de bruit parce qu'il n'est pas seul. Gérard prend une feuille sur un arbre.

Sam continue ses allers-retours dans l'allée. Claudine tape dans ses mains et pousse des petits cris en gardant la bouche fermée. Lucas me dit : « Claudine, avec ses charmes, c'est le trait d'union de tous les jeunes. C'est long. Eva, elle est happée par la relation, si elle croise quelqu'un dans l'escalier, elle lui dit : "J'ai oublié de te dire..." et comme ça on perd du temps. Enfin, elle a aussi certainement à négocier avec Tom. »

Sam continue à pousser des cris longs qui remplissent l'espace sonore. Lucas l'arrête et lui demande pourquoi. Sam lui répond : « Eva. » Lucas lui répond que tout le monde l'attend.

Eva revient avec Tom. Elle ferme la veste de Sam et demande à Lucas pourquoi il ne l'a pas fait. Il répond que ça c'est plutôt le travail d'une maman. Gérard ramasse son sac qu'il avait posé. Tom imite les sons que produit Sam.

Nous avançons vers le minibus. Lucas précise qu'il ne se souvenait pas que les clés et les papiers du minibus étaient au centre. Il pensait qu'un autre éducateur les avait pris et donc attendait que celui-ci revienne. Eva répond qu'elle savait mais qu'elle ne lui avait pas dit, pensant qu'il les avait vus, d'où le retard. Elle ajoute : « C'est incroyable ce qu'on peut écrire en marchant ! »

Sam s'approche de moi : « Mika ! Tu as dit bonjour. » Lucas reprend : « On dirait que vous suivez un corbillard. »

Le groupe est divisé en trois : Lucas, Sam et Tom devant ; Claudine, Eva et Laurent quelques mètres plus loin ; Gérard à côté de moi à l'arrière.

Tom continue à imiter Sam. Claudine rejoint le groupe de tête et s'arrête à son niveau.

Nous arrivons au minibus jaune. Tom se dépêche pour s'installer sur l'une des trois places de l'avant, entre Lucas qui conduit et Eva. Arrivé devant le minibus, Sam dit à Eva : « Camionnette ! », elle lui répond : « Minibus jaune ! » et rigole.

Lucas m'explique l'idée que le groupe marche comme un sas pour Sam, qui fait des allers-retours entre la partie avant et la partie arrière du groupe.

La répartition est la suivante : Lucas, Tom, Eva devant ; Claudine, Moi, Laurent pour le rang du milieu ; Gérard et Sam à l'arrière.

Alors qu'Eva finit de placer tout le monde dans le véhicule, Lucas regarde avec Tom la BD *Tomb Raider*, qu'il a apportée. Quand Eva vient s'asseoir, il dit : « Elle est bien foutue », et Eva acquiesce.

Lucas demande aux jeunes où ils veulent aller. Tom propose le Jardin des Plantes, ce que Lucas refuse car il préfère garder cette balade pour quand il pleut. Ils se mettent alors d'accord sur le lac de Ville-d'Avray. Sam répond qu'il est d'accord, les autres jeunes font un peu de bruit, comme pour partager leur intérêt.

À l'avant, Tom, Lucas et Eva continuent à regarder la BD de *Tomb Raider* et continuent les commentaires sur la plastique de Lara Croft. Puis Tom parle de la piscine, qui a été annulée la veille. Lucas explique que c'était à cause de la vaccination pour la grippe A. Eva leur demande s'ils prennent le minibus pour la piscine, Lucas répond que ça dépend des fois, mais que la plupart du temps ce n'est pas le cas.

Eva dit que demain il n'y aura que Tom, Élodie et un autre patient puisque le centre est en service minimum. Le chef de service leur a dit qu'ils n'ont peut-être pas besoin d'être trois encadrants. Lucas répond que si Tom ou Élodie font une crise, il faut être deux pour s'en occuper. Tom demande : « Lucas, qu'est-ce que je fais au centre, exactement ?

Lucas : Au centre ? » Tom précise qu'il pose la question parce que l'atelier de Prune, où il devait aller, a été annulé. Claudine fait du bruit et tape dans les mains. Lucas manque la sortie du périphérique et précise que c'est « à cause de la discussion ». La discussion continue sur l'organisation de la journée du lendemain alors que Lucas se demande comment il va faire pour récupérer la bonne route. Il sort du périphérique et fait demi-tour.

Tom imite plusieurs publicités qui passent à la radio. Il répète avec insistance : « Petit Écolier, ce n'est que pour les enfants. » Eva remarque et précise : « Alan disait ça. Il a arrêté

Lucas : Ça fait si longtemps. Ça va les gars ?

Eva : On a un 3e, non 4e, 5e mutique. Non un 4e mutique.

Lucas : Je sais pas si on l'appelle le groupe balade ou groupe cellule familiale. »

On passe devant une station-service Total. Tom : « On va pas chez Total ?

Eva : Mais y'a d'autres cartes que la carte Total ! » Sam répète : « La carte Total.

Lucas : C'est la carte du minibus.

Eva : C'est pour ça qu'il est accro.

Lucas : Total, c'est pratique quand on part en transfert.

Eva : Et...

Lucas : À Paris, c'est plutôt des BP. »

Claudine fait du bruit et tape dans ses mains. Gérard, assis derrière elle, fait mine de la taper, sans le faire, et essaye de me toucher la barbe que j'ai sous le menton. Je le signale.

Eva dit que je ne suis pas mutique et que je dis des trucs en lien avec la réalité.

À la radio : Yannick Noah, *Chaque jour qui passe*.

Lucas bâille et Eva pose une question sur les adjuvants dans les vaccins contre la grippe A pour son fils. Elle ajoute qu'à son école il n'a pas le droit de rapporter de solution hydro-alcoolique et que ça pose des problèmes car il n'y a pas de savon pour se laver les mains. Elle revient sur la grippe A et se demande si c'est l'école qui s'en occupe.

Tom demande si nous allons au parc de Saint-Cloud. Lucas lui répond qu'aujourd'hui c'est le lac de Ville-d'Avray.

Claudine et Laurent font du bruit ensemble. Tom les entend et commence à s'exciter à son tour en tapant sur le tableau de bord. Eva hausse légèrement le ton et lui dit de se calmer, sinon, il va s'asseoir à l'arrière. Tom, Laurent et Claudine se calment. Tom demande s'il peut conduire, Lucas lui dit que non et Tom le traite de « farfadet ».

Changement de chanson, Lucas et Eva chantent un peu. Sam se tape sur les cuisses et fait des bruits de langue. Tom marque le rythme de la chanson avec des mouvements de tête mais qui ne correspondent pas à celui des bruits de Sam. Tom demande à Lucas si ça va, il répond que oui et Tom lui demande plus fort s'il a mal aux oreilles et touche le volant. Lucas l'arrête. Tom se retourne vers

Eva et lui demande sur le même ton si elle a mal aux oreilles. Eva lui demande pourquoi il veut qu'elle ait mal aux oreilles.

La chanson change et Lucas râle après un taxi. Sam dit : « RTL 2 ! »

Lucas lui répond en prenant la même intonation de voix que lui que c'est Radio France. Eva corrige en disant que c'est mFM, toujours en imitant Sam.

Nous arrivons à Ville-d'Avray et Eva dit que ça doit être sympa d'habiter ici. Lucas lui répond que ça fait un peu village et qu'à partir de 19 heures ce n'est pas « folichon ». Sam fait des bruits de langue et tape sur ses cuisses.

Le véhicule s'immobilise. Gérard se mord et tape Claudine. Eva lui dit d'arrêter et Lucas lui dit qu'ils vont voir ça tout à l'heure. Tom demande pourquoi, Lucas précise que c'est parce qu'il est interdit de frapper. Tom précise alors : « C'est toi qui frappes, pas moi. J'aime pas le bagarre. »

Lucas descend du véhicule et hausse la voix contre Gérard et Tom est à côté de lui et répète ce que Lucas dit.

Tout le monde descend du véhicule. Laurent reste en arrière. Le groupe a du mal à se rassembler. Je suis proche de Laurent, Tom s'approche de moi et me demande si je viens bien en balade avec eux. Puis il prend Laurent par le bras et dit à Lucas qu'il le tient. Sam est excité, fait beaucoup de bruit et part droit devant. Gérard reste à l'arrière avec Eva. Sam se calme sur la demande de Lucas.

Eva et Lucas rassemblent le groupe en deux sous-groupes qui s'organisent autour de chacun d'eux.

Lucas, Tom et Gérard sont devant, Eva, Claudine, Sam et moi sommes à l'arrière et Laurent marche au milieu du groupe. Sam se retourne pour regarder si je suis bien là, puis avance tranquillement.

Tom s'arrête à côté d'un homme qui pêche et discute avec lui. Il lui demande si ça mord. Le reste du groupe se rassemble à cet endroit et repart. Eva demande à Gérard pourquoi il a son sac à dos alors qu'il ne le prend que pour partir le soir et pas pour la balade. Elle lui dit de mettre son sac sur son dos pour qu'il soit plus à l'aise. Le groupe reste en configuration serrée, puis se reforme petit à petit l'organisation en deux sous-groupes avec Lucas, Tom, Gérard et Sam devant, Laurent les rejoint et Eva reste à l'arrière avec Claudine et moi.

Tom croise d'autres pêcheurs et leur demande s'il peut regarder leurs prises. Les pêcheurs les lui montrent. Le groupe avant se scinde en deux avec Lucas et Tom qui partent devant laissant Gérard et Laurent un peu plus en arrière. Sam circule entre ces deux sous-groupes en faisant des allers-retours puis revient vers le groupe arrière et vient tourner autour de moi.

Eva dit que ça sent la mer. Lucas lui demande pourquoi elle n'a pas essayé de trouver un appartement ici. Eva lui répond que ceux qui donnent sur le lac doivent couter 1000 € pour 3 m^2. Eva dit au groupe de faire attention à ne pas tomber car nous arrivons sur une partie boueuse. Lucas fait une photo d'un oiseau posé sur un panneau « réservé ». Tom pousse avec les pieds des énormes tas de feuilles dans l'eau et Lucas lui demande d'arrêter de faire des conneries.

Lucas, Tom et Laurent sont en tête de groupe, Sam est au milieu et fait beaucoup de bruit. Eva et Claudine sont en retrait et Gérard marche à côté de moi à l'arrière. On traverse un petit pont et Tom va arracher des plantes et les jette dans l'eau. Sam vient prendre Eva par le bras et réduit les bruits. Gérard prend une feuille sur un arbre.

Les sous-groupes se rapprochent. Tom jette un premier gros caillou dans le lac et, comme personne ne lui dit rien, il recommence. Sam refait plus de bruit et s'approche de moi en m'appelant.

Claudine s'excite et Eva la calme. Tom prend une grosse branche d'arbre. Lucas lui demande immédiatement de la lâcher. Eva remarque que le groupe balade a beaucoup changé depuis qu'il y a les intégrations au collège.

Le groupe se divise en deux : Lucas, Sam, Laurent et Tom partent devant. Eva, Claudine, Gérard et moi restons à l'arrière.

Lucas s'arrête un instant, tout le groupe fait alors comme lui, et demande à Sam de faire du silence. Puis tout le monde repart. Sam se met au milieu du groupe et fait du bruit. Lucas s'arrête à nouveau et tout le groupe se replie sur Sam.

Eva lui dit qu'ils n'en peuvent plus et Lucas essaye d'attraper les mains de Sam pour qu'il fasse moins de bruit. Sam se calme et Lucas lui dit de marcher avec les mains dans les poches, Sam répète : « Les mains dans les poches. »

Le groupe repart. Tom jette des cailloux dans l'eau et s'arrête quand Lucas s'apprête à le faire. Il prend un fil qui traîne jusque dans le lac et le remue dans l'eau. Lucas lui dit : « C'est pas avec ça que tu vas pêcher », et explique que ça avait été envisagé à un moment qu'une activité pêche soit mise en place, entre autres pour Tom.

Lucas rejoint Laurent et Sam à l'avant du groupe. Tom, Eva et Claudine sont à l'arrière et Gérard et moi sommes un peu en retrait par rapport à eux.

Eva demande à Claudine d'arrêter de courir après Laurent, qu'elle essaye de rejoindre à toute vitesse. Sam continue à faire des aller-retour entre la partie avant et la partie arrière du groupe. Eva l'arrête et lui dit d'arrêter et de lui donner la main du côté où elle a une main de libre. Sam va donner le bras à Eva, et se tourne vers moi et dit Mika deux fois.

Nous retournons tranquillement vers la voiture.

Lucas, Laurent et Tom forment la partie avant du groupe, Eva, Gérard et Sam la partie arrière et Claudine est près de moi, un peu en retrait du groupe arrière.

Une barre tendue entre deux poteaux empêche que les voitures ne passent sur la berge du lac. Tom essaye de la déplacer sans succès en regardant Lucas en même temps.

Laurent s'arrête à 5 mètres de la voiture. Eva s'approche de lui, lui tape sur l'épaule et lui fait « Bouh... », puis elle commence à placer les jeunes dans le véhicule en demandant à Sam et à Gérard d'échanger leurs places en leur expliquant que c'est pour que Gérard soit plus à distance de Claudine. Lucas va chercher Laurent, il s'installe dans le véhicule et Eva lui met sa ceinture.

Eva me dit : « Toi, tu te mets là et tu attaches ta ceinture. » Lucas ajoute : « C'est encore un grand gabarit celui-là. » Eva lui répond que c'est lui-même et la psychologue qui s'occupent de choisir les patients qui entrent au centre. Elle ajoute que je ne parle pas mais que c'est bien parce que je communique par l'écrit. Puis elle me demande d'essuyer le nez de Claudine et se demande si ça compromet mon observation. Lucas lui répond qu'il y a ce qu'on appelle l'« observation participative ».

Le véhicule démarre et Sam commence à faire du bruit. En imitant Sam, Lucas dit qu'il va mettre RTL2 et Eva, reconnaissant la chanson, dit « Francis Cabrel » en imitant également Sam.

Lucas monte le son pour que Sam puisse entendre et Sam dit « Francis Cabrel » deux fois. Eva lui répond que ce n'est plus Francis Cabrel mais AA, un groupe qui lui rappelle son adolescence. Lucas explique que le groupe s'était appelé comme ça pour être premier dans les classements par ordre alphabétique et siffle l'air de la mélodie.

Claudine tape dans les mains et fait des bruits. Gérard me touche la barbe, Sam redit « Francis Cabrel ». Eva lui dit que ce n'est plus Francis Cabrel. Laurent se met également à faire du bruit.

Une voiture anglaise barre la rue, nous empêchant d'avancer. Tom dit qu'on dirait une voiture anglaise, Eva lui répond que c'est tout à fait ça. Lucas s'étonne qu'il puisse la conduire et que la voiture ait passé le contrôle technique. On redémarre et il râle après un bus qui ne le laisse pas passer. Sam commence à faire du bruit. Tom dit qu'il faudrait racheter un nouveau véhicule. Lucas lui demande pourquoi, s'il trouve que celui-ci n'est pas bien. Tom précise qu'il faudrait racheter un Renault.

Lucas dit à Sam que c'est bon pour RTL2 et qu'il change. Claudine se remet à taper dans ses mains et Sam se calme. Laurent fait un bruit qui laisse entendre qu'il est content. Sam se remet à faire du bruit.

Lucas demande à Tom comment il fait sa tête de *Chicken Run*. Tom ne réagit pas, Lucas lui demande s'il veut la faire, Tom répond que non.

Sam répète « Nostalgie » après que le générique soit passé à la radio. Lucas râle contre un taxi. Il regarde la vue que l'on a à partir du périphérique et dit qu'on ne sait pas faire des paysages comme aux USA. Il demande alors pourquoi l'éducatrice est partie, si elle avait quelque chose de particulier à faire.

Tom dit que ça pue, Lucas lui répond que c'est normal s'il pète.

Sam se met à faire beaucoup plus de bruit en se tapant sur les genoux. Au milieu des sons qu'il fait, il semble qu'il y en ait qui ressemblent à « oh la la, chocali ».

Eva et Lucas parlent de la mère de Tom, qui demande aux éducateurs s'ils veulent participer à un marathon contre le cancer. Tom s'affaisse sur Lucas. Ce dernier lui dit qu'il comprend qu'il a besoin d'un câlin mais que là il ne peut pas.

Tom dit : « Au centre, à la salpé-crière. » Sam dit : « RTL 2. »

Lucas demande à Tom s'il trouve Élodie sympathique et drôle. Tom dit oui. Lucas explique que c'est la seule qui va voir directement le directeur, qu'elle a du répondant et qu'elle sait y faire avec les contrats. Puis Lucas rebondit sur ce que dit le présentateur radio et dit que McCartney passe à Paris ce soir.

Sam dit : « RTL 2 .» Il fait plus de bruit, Lucas monte le volume, Sam redit : « RTL 2 ! » et reprend se bruits et se tape sur les jambes. Claudine fait du bruit et tape dans les mains et Sam arrête.

Lucas regarde Eva et dit : « Elle s'endort en écrivant le texto. » Et il dit à Sam d'arrêter car il fait peur aux automobilistes.

Tom se retourne et me dit : « Je veux manger avec toi. » Lucas lui dit : « Tu veux manger avec l'observateur, tu n'as pas peur d'être observé ? » Et il lui demande s'il a trouvé que l'observateur était bien. Tom lui répond qu'ils ont besoin de discuter de la carte Total. Lucas lui fait remarquer que j'ai tourné une page. Tom lui demande à nouveau de parler de la carte. Lucas lui dit que ce n'est pas lui qui prend cette décision. Tom lui dit qu'il va alors la voler et même plus la rendre. Lucas remarque qu'il y a des places pour recharger les voitures électriques dans le quartier du centre et le fait remarquer à Tom. Celui-ci lui dit trois fois d'affilée : « La carte ! » Lucas conclut en lui disant qu'il la demandera pour Noël. Sam se remet à faire du bruit.

Tom tousse, Lucas lui demande de mettre la main devant sa bouche. Tom lui répond qu'il pue de la gueule et lui redemande la carte. Sam fait encore plus de bruits et Lucas monte le son de l'autoradio.

Tom insiste sur la carte Total et Lucas lui répond qu'il demandera au chef de service. Laurent tape dans les mains et Tom chantonne.

Le téléphone d'Eva sonne, elle répond et parle des cadeaux pour son fils. Claudine commence à faire du bruit et à taper dans les mains. Sam dit : « Nostalgie. » Tom imite la musique de *Tutti Frutti* et Sam dit cinq fois « RTL 2 ».

Lucas gare le véhicule et note le kilométrage du véhicule. Eva est encore au téléphone à parler des cadeaux de son fils. Tom dit à côté d'elle : « Un petit cadeau dans le téléphone d'Eva. » Lucas fait « Oh ! » et Eva descend.

Lucas lui demande d'ouvrir le véhicule, elle n'entend pas et Lucas dit : « C'est bien une fille, quand il y a le téléphone, y'a plus rien. »

Tout le monde descend du minibus et Lucas donne son sac à Gérard.

Lucas, Claudine et Laurent partent devant. Eva, Sam, Gérard et moi à l'arrière et Tom au milieu du groupe. Sam m'appelle.

Lucas me fait remarquer que l'ancien présentateur de Stade 2 vient de passer à côté de nous. Eva raccroche, Sam m'appelle et Eva me dit : « Il m'a appelée quand j'étais endormie », et me fait remarquer que nous sommes en retard et elle le répète à Lucas en l'appelant « Lulu ».

Gérard s'arrête au début de l'impasse et cueille une feuille. Nous arrivons à l'entrée du centre, Laurent se dépêche pour rentrer et Tom reste à l'extérieur pour discuter avec un psychomotricien.

Fin de la balade.

I-2) Séance 2, janvier 2010

Groupe : Claudine, Gérard, Tom, Sam et Laurent

Encadrants : Lucas et Eva

Lucas fait une remarque à Eva et, voyant que je sors mon carnet, me dit : « On prend nos rôles. » Nous sortons du centre et Sébastien dit : « Ne bouche pas les toilettes. » Tom commence à marcher seul devant et Lucas dit : « Allez go ! Tom, pas trop loin. » Laurent répond en faisant « hum », ce que Lucas répète. Sébastien continue à répéter « Ne bouche pas les toilettes. » Tom, Eva et Sam sont devant, Claudine au milieu, et Laurent, Lucas et Gérard ferment la marchent.

Lucas demande si un de ses collègues éducateur part réellement, Eva dit qu'il part dans le nouveau service créé par le directeur, mais qu'elle pense que c'est comme s'il n'était pas parti puisque que c'est une structure proche du centre. Sébastien continue à répéter la même phrase. Lucas dit qu'il pensait aussi que ce nouveau service serait une annexe du centre et que ce ne serait pas un départ pour Théodore. Tom ramasse de vieux Lego par terre et les met dans sa poche. Eva arrête tout le groupe et lui demande de les jeter dans une poubelle. Lucas lui explique pendant ce temps qu'on ne peut pas ramasser les choses dans la rue. Claudine tape dans ses mains et fait du bruit. Lucas demande à Sébastien de lui donner la main pour l'aider à se calmer. Claudine crie encore un petit peu et finit par se calmer.

Nous arrivons au minibus et Tom négocie avec Eva pour s'installer à l'avant. Elle lui répond que c'est possible, mais qu'il faut qu'il fasse attention à ce qu'il fait. Sébastien répète « Ne bouche pas les toilettes ». Lucas dit qu'on doit passer à l'antenne du centre pour chercher Sam. Sébastien demande à être assis à côté de Claudine, Eva le laisse faire en lui précisant que ça n'est pas toujours facile avec Claudine. Eva referme la porte sans que j'aie pu m'installer. Cela la fait rire, elle me fait remarquer à quel point je suis discret et rouvre la porte. Sébastien dit : « Ne bouche pas les toilettes », et Lucas lui répond que ce n'est pas tout de le dire, mais qu'il faut aussi arriver à le faire. Tom allume la radio. Claudine commence à s'exciter en faisant du bruit et en tapant dans les mains et se calme rapidement. Lucas et Eva continuent à parler du départ de Théodore et des autres départs qui ont eu lieu récemment. Sébastien dit : « Les bouche pas les toilettes. »

Nous arrivons à l'antenne du centre. Lucas descend chercher Sam, oubliant de prendre Sébastien avec lui pour le déposer à l'antenne. Sébastien descend du véhicule et rentre dans les locaux.

Lucas ressort avec Sam. Celui-ci s'installe à l'arrière, Eva me propose de me mettre au milieu, entre Claudine et Laurent.

Nous sommes disposés de la manière suivante : Lucas au volant, Tom et Eva à sa droite. Au second rang, Claudine est assise derrière Lucas, je suis derrière Tom et Laurent est derrière Eva. Au fond, Gérard est derrière Claudine et Sam derrière moi.

Une fois tout le monde assis avec sa ceinture attachée, Lucas demande : « On va où ? » Tom propose le Jardin des Plantes. Lucas demande à Sam, celui-ci répond « Balade ! », Lucas lui demande : « Oui, mais où ? » Sam répond : « En forêt. » Lucas et Eva discutent pour savoir où ils peuvent aller pour une balade en forêt. Ils décident d'aller au bois de Saint-Cloud et Lucas démarre.

Tom, Eva et Lucas parlent de la DS de Tom et du fait qu'il va pouvoir la récupérer le lendemain. Tom demande pourquoi et Lucas explique : « Car si la punition continue, ça n'a pas de sens. » Tom dit : « Ça m'angoisse. » Eva répond qu'il en avait besoin. Tom lui dit qu'il en a pleuré. Sam tape dans les mains, siffle et chantonne pendant que Lucas, Tom et Eva continuent leur discussion. Lucas demande un peu moins de bruits à Sam. Eva dit qu'elle ne sait pas ce que j'écris et Lucas lui répond : « Ce que tu as dit ! » Claudine tape dans les mains et pousse des petits cris.

Sam continue à siffler et à taper.

Le groupe de l'avant parle de l'altercation que Tom a eue avec plusieurs encadrants le vendredi précédent. Eva explique à Tom que ça n'a été facile pour personne et que même l'accompagnateur de Tom en dehors du centre, qui a assisté à la scène, a été choqué. Claudine pousse de petits cris stridents et tape dans les mains. Lucas lui demande d'arrêter. Tom augmente le volume de l'autoradio. Claudine se calme, Tom se retourne et me dit : « Ça va Michael ? Tu viens avec nous en balade. » Il se retourne et parle de la médaille de la Vierge qui avait été livrée avec le minibus, et il précise qu'il l'a prise. Lucas dit que c'était il y a longtemps et qu'il pourrait d'ailleurs la rendre.

Je remarque que les mouvements du véhicule et les corps de tous ceux qui sont à l'intérieur se déplacent ensemble dans un même mouvement.

La chanson change et Lucas dit qu'il aime bien celle-ci. Sam fait moins de bruit et Claudine prend le relais. Lucas puis Eva lui demandent de se calmer. Puis Lucas dit à Tom que c'est une bonne nouvelle la fin de sa punition. Laurent, Sam et Claudine font du bruit tous ensemble.

Claudine continue ensuite seule. Lucas essaye de la toucher pour la calmer, ce qui fonctionne. Tom continue la conversation en disant qu'il préfère avoir sa DS dans son sac. Lucas lui précise que la punition s'arrête parce qu'il a fait les efforts nécessaires. Tom chante « C'est les enfoirés » sur l'air de la chanson qui passe à la radio. Il s'arrête pour faire remarquer l'entrée du bois. Sam dit : « RTL 2 ! »

La route est tortueuse et j'ai l'impression d'être plus réceptif à l'extérieur lors de cette balade. Voyant un joggeur, Lucas dit : « Il y a des courageux. » Claudine commence à taper dans les mains en poussant de petits cris, mais se calme très rapidement.

Lucas reparle du départ de leur collègue et Eva dit qu'elle pense qu'il faudrait le dire officiellement en réunion. Lucas précise qu'il est aussi difficile pour cet éducateur d'imaginer que son départ va laisser un vide et Claudine recommence à faire du bruit. Lucas et Eva remarquent que je suis très discret, presque invisible.

Lucas reprend la discussion concernant la punition de Tom en lui expliquant qu'il a su demander sans être comme un bébé et qu'il trouve qu'il a changé de ce côté-là. Qu'il arrive à réfléchir avant d'agir. Tom ne répond rien. Eva explique qu'elle est allée changer sa carte FNAC pour avoir une carte de fidélité sans carte de crédit. Elle explique que la dame de la caisse n'était pas contente et qu'elle regrette que ce soit arrivé à la FNAC. Sam dit : « Nostalgie. » Puis un silence s'installe dans le véhicule.

Lucas demande s'il se gare devant la petite forêt ou plutôt devant la grosse forêt. Tom lui répond qu'ils ont déjà fait la grande forêt. Lucas conclut alors qu'ils vont un peu changer. Tom parle des marrons et Lucas lui dit que ce n'est toujours pas possible, et que de toute façon il n'y en a plus. Lucas arrête le minibus.

Sam, Tom et Gérard descendent en premier. Sam s'approche d'Eva et lui dit : « La fermeture ! » Elle essaye de lui fermer son manteau et Sam lui dit : « Ça va pas ! » Eva lui dit qu'elle ne comprend pas, d'abord il demande et ensuite il ne veut plus. Laurent, Claudine et moi-même descendons à notre tour du minibus. Le groupe se met en marche, Tom et Lucas en tête, Sam, Eva et Laurent derrière eux et Claudine, Gérard et moi fermons la marche. Gérard s'arrête pour casser une branche pensant que personne ne le regarde. Eva le voit et lui fait remarquer que ce n'est pas nécessaire.

Un peu à distance, Eva et Lucas parlent du cadeau qu'ils pourraient faire à Théodore pour son départ. Eva propose un T-shirt avec des Mini dessus puisqu'il adore la voiture. Comme elle met

du temps à en venir au fait, Lucas le lui fait remarquer. Claudine commence à taper dans les mains de plus en plus vite et Lucas lui dit qu'elle ne peut s'exciter comme ça dès qu'elle voit un mec. Ils reprennent leur conversation et Lucas propose de demander au psychomotricien du centre.

Puis, il dit que plus tôt dans la journée une collègue a dit qu'elle ferait un bisou à celui qui retrouverait le manteau d'une des patientes. Lucas ajoute sur le ton de l'humour que personne n'a cherché. Eva répond ironiquement que c'est étonnant et qu'elle ne devrait pas dire des choses comme ça, mais que c'est tout de même mieux que de dire qu'elle va « rouler une pelle » à celui qui retrouve le manteau. Claudine commence à taper dans ses mains et à pousser des petits cris en s'approchant de Laurent. Celui-ci la regarde, apparemment pas très rassuré. Lucas dit qu'il ne sait pas quoi faire quand Claudine est ainsi. Eva la calme et lui explique que Laurent n'aime pas les hystériques. Et elle ajoute que c'est difficile avec Claudine car on peut lui parler, mais l'absence de langage fait qu'elle ne peut malheureusement pas répondre. Elle ajoute que la psychiatre doute qu'elle soit autiste car c'est rare qu'une jeune préfère aller vers les autres jeunes plutôt que vers les encadrants et qu'elle fasse une différence sexuée aussi fine.

Lucas s'arrête pour expliquer à Sam qu'il ne peut pas faire autant de bruit et que soit il met les mains dans les poches, soit il donne la main à Eva.

Eva poursuit la discussion à propos de Claudine en montrant à Lucas une photo de sa chambre que la mère de Claudine lui a envoyée. Lucas remarque qu'il y a des *Papotin*. Il ajoute que ses parents sont très contents qu'elle soit au centre et que son admission s'est faite comme pour tous les autres, alors qu'elle aurait pu bénéficier d'un passe-droit puisque la grand-mère de Claudine est une personne influente dans le réseau du centre. Il précise que ça n'a été su qu'après.

Puis Lucas regarde le parcours d'accrobranche que Tom regarde et lui demande s'il sait ce que c'est. Celui-ci répond « L'escalade. » Lucas sourit et dit que ça peut en effet faire la conclusion de l'année d'escalade.

Comme Sam se remet à faire du bruit, Lucas lui dit qu'il n'est pas seul et que s'il a besoin il donne le bras à Eva, mais qu'il ne peut déambuler ainsi. Sam s'approche alors d'Eva et veut lui prendre le bras auquel Laurent se tient déjà. Eva lui explique que ce n'est pas possible et lui propose son autre bras. Claudine commence à taper dans ses mains poussant des petits cris.

Lucas et Eva s'alertent du chien qui vient dans leur direction et se rendent alors compte que Marc n'est pas avec eux. Puis le groupe s'arrête devant le règlement de l'accrobranche. Lucas le

fait remarquer à Tom. Eva se souvient alors qu'avant Gérard avait peur des chiens comme Marc. Lucas dit à nouveau à Sam de se calmer et qu'il ne peut pas déambuler ainsi.

Au milieu du bois, il y a une petite cabane faite de branches que Tom remarque. Il se dirige vers celle-ci et Lucas lui dit : « Fais-toi plaisir ! » Tom s'en approche et commence à tirer sur une des branches et Eva précise qu'il ne doit pas la défaire. Lucas s'approche et propose à Tom de rentrer dedans et celui-ci le fait. Lucas le rejoint dedans en disant : « Alors, c'est comment chez toi ? » Voyant des canettes, Eva dit : « D'autres sont déjà passés prendre l'apéro. » Le reste du groupe a rejoint Lucas et Eva sur le petit monticule de terre qui mène à la cabane sauf Gérard, qui reste plus loin, à l'endroit où les chemins se croisent. Il tourne en attendant, sans que personne ne le remarque.

Les bruits de Sam augmentent en volume et Eva lui demande se taire. Sam répond : « Non. » En ressortant de la cabane, Lucas dit à Tom qu'il pourrait venir avec son accompagnateur, pour en fabriquer une et ajoute que lui en avait construit une avec son père quand il était petit. Le groupe s'éloigne et Lucas, voyant que Tom reste dans la cabane, lui dit de les rejoindre. Le groupe se réunit, laissant Tom derrière, et avance. Sam dit : « On va manger ! » Après 200 mètres, le groupe s'arrête et attend Tom qui le rejoint en passant au travers des buissons. Lucas dit que Tom irait bien dans les activités de scoutisme d'une collègue éducatrice. Tom s'approche de moi et demande : « Ça va, Michael ? Tu viens en balade ? Tu as de belles chaussures ! »

Le groupe se remet à avancer, réparti en longueur, mais reste néanmoins compact. Eva rejoint Lucas et ils marchent côte à côte tout en parlant. Tom marche à côté de Laurent et pousse une grosse branche d'arbre pour éviter qu'il trébuche dessus. Eva pense qu'il veut la ramasser et lui dit de ne pas le faire, alors que Lucas explique que c'est pour aider Laurent et le félicite de ce geste. Gérard s'arrête un peu et recommence à marcher quand il est à bonne distance du groupe. À un croisement Lucas pointe une direction et dit : « On va jusqu'à Versailles, par là. » Eva dit à Claudine que maintenant elle a moins peur dans les descentes. Sam continue à faire du bruit en regardant les poils de sa main bouger quand il souffle dessus. Eva lui dit : « Il y a autre chose que ta main. »

Lucas prend le bras de Sam en lui disant qu'il fait trop de bruit et dit à Eva de prendre celui de Laurent parce qu'ils vont traverser la route. Elle lui répond de faire attention à Gérard.

Le groupe traverse la route séparé en deux petits groupes, l'un autour de Lucas, l'autre autour d'Eva. Nous passons par la grande porte d'entrée du bois. Il y a deux plots en plastique qui empêchent l'accès aux voitures et Tom les déplace pour les séparer et laisser de l'espace au

milieu. Lucas dit : « On accélère un peu. » Le groupe s'espace entre Tom et Lucas devant et Sam, Laurent, Claudine et Gérard plus loin derrière avec Eva.

Un certain calme s'installe pendant quelques minutes, Sam arrêtant de faire du bruit. Puis Sam et Claudine recommencent à faire du bruit, chacun à sa façon, mais beaucoup moins fort que d'habitude, cela fait un bruit de fond en arrière-plan. Claudine fait plus de bruit pendant un court instant et redevient rapidement calme. Lucas se retourne vers Sam et lui dit : « Sam, qu'est-ce qu'on a dit ? » Sam répond : « Les mains dans les poches. » « Dans les poches ou avec Eva », précise Lucas.

Nous arrivons en vue de la voiture. Lucas évoque le souvenir d'un patient qui, lorsqu'il ne voyait plus le minibus, demandait : « Elle est où la sortie ? » Et Lucas ajoute en parlant de lui : « C'est le cerveau moteur du pigeon voyageur, il sait toujours où il est. »

Nous passons sur un pont avec une route en dessous et Tom veut jeter quelque chose sur la route, Eva lui dit de ne pas le faire et il se ravise.

Eva et Lucas parlent d'un éducateur qu'il connaît qui n'a pas compris qu'il ne faut pas faire des activités pour faire des activités, mais qu'il faut que celles-ci soient intéressante pour les jeunes. Tom dit : « Les enfoirés. » Lucas se retourne vers Tom et met son écharpe sur son nez. Tom l'imite et dit qu'on a plus chaud comme ça. Puis Lucas répond à son téléphone et Tom continue à avancer à côté de lui. Une plus grande distance s'installe entre eux et le reste du groupe.

Un autre moment de silence s'installe pendant quelques minutes, seule Claudine tape dans ses mains, plus lentement que d'habitude.

Nous arrivons au minibus et montons dedans. Eva me propose de m’installer entre Claudine et Laurent pour éviter que celle-ci ne l'embête. Lucas nettoie ses chaussures avant de partir. Claudine tape dans les mains en poussant des petits cris, Eva lui demande d'arrêter. Elle se calme puis recommence quand Lucas démarre le véhicule. Eva lui demande d'arrêter et Lucas soupire. Tom dit à Lucas : « Elle chante, Claudine. » « Elle fait du bruit », répond Lucas. Claudine recommence et Eva dit qu'elle dérange tout le monde. Tom dit : « Elle va être renvoyée ! » Lucas lui répond : « On ne renvoie pas parce que quelqu'un fait trop de bruit, on renvoie quand quelqu'un tape ou casse.

Tom : On la dépose chez elle.

Lucas : On ne peut pas mettre quelqu'un à la porte parce qu'il dérange. On ne fait pas ça au centre. Tu sais, avant, avec toi, c'était pire.

Tom : Elle me prend la main. »

Eva lui dit qu'il peut refuser et la discussion continue sur la relation entre Tom et Emma et la relation complice qu'il arrive à avoir avec elle. Tom fait remarquer que ce n'est pas le cas de Sébastien. Lucas lui dit qu'il sait comment prendre Emma.

Claudine tape dans les mains et pousse des cris et se calme très rapidement, avant même qu'Eva ne lui dise de se calmer.

Lucas reprend la discussion avec Tom en lui disant que Sébastien ne peut pas frapper Emma quand il n'a pas ce qu'il veut.

Claudine tape ses mains et pousse des cris très forts. Lucas arrête le minibus, se retourne et lui demande de s'arrêter, ce qu'elle fait immédiatement. Eva parle de la possibilité d'un rideau pour réduire les stimulations visuelles. Lucas n'est pas convaincu et Eva dit que c'est quand elle est à côté d'un homme que ça pose problème. Lucas répond qu'il faut lui apprendre à être avec d'autres jeunes hommes sans s'exciter, mais qu'il faut lui dire gentiment.

Le calme s'installe dans le minibus alors que Lucas rentre sur le périphérique.

Tom reprend : « Elle est finie, la punition ? », Lucas lui dit que oui et Tom : « C'est comme qu'on négocie », et Lucas lui répond qu'il faut savoir demander et que même si on n'a pas ce que l'on veut, on ne fait pas de crise. Claudine tape dans ses mains et pousse des petits cris. Lucas dit à Tom que ce n'est pas facile, mais qu'il va apprendre et qu'il est déjà en train d'apprendre.

Claudine se calme et reste dans un silence calme. Sam ne fait pas de bruit, il regarde le dos de sa main de près. Claudine regarde Laurent et tape dans ses mains.

Je me laisse porter par le minibus, dans une certaine détente et tranquillité. Eva semble s'endormir. Sam recommence à siffler quand nous sortons du périphérique et s'arrête quand Lucas s'arrête au feu. Personne ne parle, il y a juste la musique de l'autoradio.

Tom rompt le silence et dit : « Ma sœur part en classe verte. » Lucas lui demande s'il est content pour elle. Tom dit que oui et augmente le volume de l'autoradio. Claudine fait un peu de bruit, et s'arrête très vite.

Tom et Eva discutent de quelle voiture Eva aimerait bien avoir. Et Tom montre une moto et demande à Lucas si c'est la sienne. Lucas gare le minibus et Eva lui dit que pour une fois c'est

lui qui laisse le minibus sans essence. Tom ajoute qu'il n'y a vraiment plus d'essence, Eva ajoute que le voyant est allumé. Lucas se retourne vers Tom et lui demande : « Alors, qu'est-ce que tu penses de cette petite balade ? » Tom répond : « Zut ! » Lucas demande : « Et toi, Sam ? », lequel ne répond pas. Lucas remplit le cahier de kilométrage. Tom lui dit : « Tu n'en as plus besoin. » Lucas explique que ça sert à justifier et que ça ne s'apparente pas à du flicage.

Claudine commence à pousser des petits cris. Eva dit que Laurent comme moi sommes insensibles aux cris de Claudine.

Tout le monde descend du minibus.

Eva essaye de faire mettre son manteau par Gérard, qui n'y arrive pas. Elle dit à Tom d'attendre. Lucas s'approche de moi et me dit que j'aurais limite besoin d'un dictaphone. Je lui explique que je préfère l'écrit. Le groupe avance en direction du centre et Lucas dit qu'il est toujours très impressionné par ce moment de calme après la balade. Il ajoute qu'il a bien aimé le moment de la cabane et les discussions. Il a trouvé que la balade était bien et que pour lui aussi c'est un moment de parenthèse.

Fin de la balade

I-3) Séance 3, mars 2010

Groupe : Claudine, Gérard, Tom, Sam et Laurent

Encadrants : Lucas et Eva

Départ du centre de jour, Tom marche à côté de moi, Eva, Lucas et Laurent marchent devant alors que Gérard et Claudine marchent derrière. Laurent fait beaucoup de bruits joyeux. Le groupe croise le chef de service et s'arrête pour le saluer, puis continue sa route. Tom tire sur mon chapeau et je lui demande d'arrêter. Le groupe sort de l'impasse et avance vers le minibus gris.

Lucas ouvre la porte arrière et met son sac. Alors qu'il est en train de refermer la porte, Gérard le rejoint. Lucas rouvre la porte et Gérard met son sac. Eva aide Claudine à monter et lui propose de se mettre sur la banquette de derrière. Elle ne veut pas et s'installe finalement à la même place que d'habitude.

Lucas me dit : « J'ai l'impression d'être suivi par un inspecteur des impôts. » Je m'installe entre Claudine et Laurent. Laurent continue à exprimer sa joie par des bruits. Eva monte à l'avant et dit : « Il faut qu'on aille chercher Sam. » Entre Claudine et Laurent, il y a beaucoup de bruit dans le véhicule. Lucas allume la radio et les cris se calment. Il change de radio et met une chanson connue qu'il commence à fredonner et Tom essaye de répéter les paroles. Claudine se remet alors à faire des vocalises.

Lucas s'arrête à l'antenne du centre pour chercher Sam. Pendant son absence, tout le monde reste calme puis Tom tape le tableau de bord. Eva le menace de passer à l'arrière. Sam et Lucas arrivent, ce dernier lui ouvre la porte, Sam monte dans le véhicule et dit bonjour à Eva (je remarque qu'il ne lui dit pas tout de suite, contrairement à l'habitude). Elle lui répond et lui demande de mettre sa ceinture.

Lucas demande : « Où on va ?

Tom : Faire des manèges.

Lucas : Sam ?

Sam : Balade !

Tom : Faire de l'escalade.

Lucas : Bon, allez… Laurent ? Ça fait longtemps qu'on a pas fait le parc de Sceaux. D'accord ?

Tom : Oui. »

Claudine pousse des cris et se met à taper dans les mains en se projetant sur la banquette. Eva lui demande de se calmer en lui rappelant que Gérard avait eu peur et qu'il l'avait frappée. Sam me dit bonjour, puis fait un bruit de fond avec des variations hautes et basses, seulement interrompu quand il doit respirer. Il s'arrête et dit : « Alain Souchon !

Eva : C'est pas Alain Souchon, ça. » Il se calme un peu et fait des expirations bruyantes.

Eva précise que le service d'insertion n'a pas mis le compte rendu de son collègue dans le dossier d'admission de Sam. Celui-ci fait plus de bruit.

Tom demande : « On va chercher Emma ?

Lucas : Tu sais où elle est ?

Tom : Sébastien, il veut la chercher. Elle est…

Lucas : En Normandie, dans un foyer, elle fait un stage. »

Claudine tape dans les mains et se projette sur le siège. Tom dit qu'Emma est bien, au centre. Lucas lui répond que tout le monde part du centre à un moment ou à un autre. Lui également. Tom lui répond qu'elle restera indéfiniment. Lucas explique qu'on ne reste au centre que jusqu'à 24 ans et que, si Emma trouve un lieu qui lui plaît bien, elle ira là-bas et ajoute : « Toi aussi. C'est pas pour toute la vie, le centre. »

Tom demande pourquoi et Lucas lui explique que le centre c'est un lieu de passage pour apprendre à être avec les autres, pour apprendre un métier, et qu'il arrive un moment où on a tout vu du centre et où on passe à autre chose. Et ajoute que l'on part dans un endroit où l'on a envie. Lucas donne l'exemple d'une autre jeune qui est partie à l'ESAT de Turbulence et que c'est son projet d'adulte. Sam continue à faire du bruit.

Lucas continue en expliquant qu'il faut aussi le temps d'apprendre à quitter le centre. Tom demande pourquoi. Lucas explique que c'est parce que ce n'est pas facile. Et donne l'exemple d'Emma qui est contente de partir en stage et qui va passer quinze jours là-bas pour découvrir. Tom dit : « Non, pas quinze jours !

Lucas : Tu pourras lui dire qu'elle t'a manqué. » Claudine tape dans ses mains et pousse des petits cris. Sam fait aussi du bruit. Claudine prend mon chapeau et me le rend, et Laurent se met également à faire du bruit. Lucas continue en expliquant qu'il n'y a qu'une chose qui ne

changera jamais, c'est la famille de Tom, ses parents et sa sœur seront toujours présents, et c'est rassurant.

Claudine tape dans les mains, fait des vocalises et se projette sur la banquette. Eva lui demande de se calmer, elle continue plus intensément, Tom se retourne et lui dit : « Tais-toi ! »

Eva lui rappelle qu'une fois elle a fait peur à Gérard et qu'il l'a frappée et précise qu'aujourd'hui il n'a pas l'air très bien. Elle lui demande donc de se calmer.

Lucas reçoit un coup de téléphone et demande à Eva les dates des prochaines vacances. Il parle encore un peu de ses vacances avec son interlocuteur, puis raccroche.

Lucas demande à Tom si la perspective de partir du centre l'inquiète. Celui-ci répond que oui et Lucas lui explique que les professionnels sont là pour l'accompagner, tout comme ils le font avec Emma, et qu'il y aura toujours ses parents.

Sam dit : « Marc Lavoine, Marc Lavoine ! » et Eva lui répond que c'est bien Marc Lavoine qui passe à la radio.

Lucas continue la conversation avec Tom en ajoutant que le jour où il partira du centre ce ne sera pas un échec, contrairement aux autres institutions d'où il a été renvoyé. Quand il partira, ce sera parce qu'il sera grand.

Eva parle du nouveau service du centre qui va avoir de nouvelles voitures. Lucas demande à Tom s'il sait ce que c'est que ce nouveau service. Tom lui répond que c'est des voitures. Lucas lui explique que c'est un nouveau service où travaille Théodore (un des anciens éducateurs du centre). Tom dit qu'Emma est triste. Lucas lui répond que ce n'est pas le cas, que même si elle est un peu triste parce qu'elle n'est pas au centre, elle est contente d'être en stage et tout le monde est content pour elle. Tom répond que le centre c'est mieux et Lucas lui répond : « Pour l'instant. »

Eva dit à Sam que nous sommes arrivés au parc de Sceaux et lui demande s'il reconnaît. Il répond : « Oui. »

Tom dit que Jacques n'est pas là. Eva lui explique qu'elle en avait marre de se faire cracher dessus pendant la balade. Lucas remarque que Tom s'inquiète beaucoup des autres. Tom répond, en montrant une voiture : « On dirait la Formule 1 d'Alan »

Le minibus s'arrête et tout le monde descend. Eva les regroupe car une voiture vient se garer à côté du minibus. Une fois le minibus fermé, Lucas dit : « On y va, c'est parti ! »

Tom prend un bâton et commence à frapper par terre. Gérard arrache une branche à un arbre. Eva demande à Sam où on est et il répond : « Forêt ! » Eva précise que c'est le parc de Sceaux et lui demande de venir lui tenir le bras. Sam ne l'écoute pas, déambule à proximité du groupe en faisant ses stéréotypies et dit : « Pauline, parc de Sceaux. »

Gérard a fini de casser sa branche et prend une feuille d'arbre qu'il déchire.

Le groupe est très ramassé. Tom est devant, Lucas, Sam, Eva et Laurent forment un groupe central, Claudine et moi sommes derrière et Gérard ferme la marche.

Claudine tape dans les mains et fait des bruits. Lucas dit qu'on pourrait se mettre sur un transat et Eva lui répond qu'il faudrait qu'il fasse plus chaud et que même Élodie a dit que l'hiver est trop long.

Eva dit à Laurent qu'une partie du blouson de Tom dépasse. Tom tape avec son bâton sur un arbre et Lucas lui fait remarquer que ça fait le même bruit qu'un pivert, ça fait « tac tac tac tac tac ».

Le groupe reste compact et Eva demande à Sam de venir avec elle, mais il ne le fait pas. Gérard s'éloigne et marche loin derrière.

Lucas et Eva parlent d'une unité qui est élitiste.

Sam vient à côté d'Eva, et elle dit qu'elle a chaud entre eux deux et que ça s'appelle la chaleur humaine. Sam lui donne le bras.

Lucas : « Ça sent la terre mouillée, dans cette forêt.

Sam : Patajon.

Eva : Patachou ? Partageons ?

Sam : Cha va pas ! »

Tom frappe un arbre avec son bâton, puis me frappe. Lucas intervient pour lui dire que ça n'est pas possible et que dans ces conditions il ne peut pas garder son bâton.

Tom : « Pardon. »

Sam lâche Eva, qui dit : « Je vais pas assez vite. Laurent, on ne va pas assez vite pour Sam. » Claudine marche devant avec Lucas, en le tenant par la main, sans faire de bruit. Sam reste à proximité d'Eva. Le groupe reste ramassé autour de Lucas et Eva. Tom tape sur une poubelle avec son bâton. Laurent fait des petits bruits en entendant ça.

Tom ramasse un caillou et le jette par terre. Eva lui dit : « Non, Tom ! » en le voyant soulever la pierre. Lucas lui dit de lâcher son bâton et de venir avec lui.

En pointant le jet d'eau du lac artificiel, Eva demande à Sam : « C'est quoi ?

Sam : Le jet d'eau !

Eva : C'est beau, hein ! »

Nous arrivons au bord du lac et Sam commence à faire du bruit. Il fait ses stéréotypies en tapant dans les mains et en poussant un long cri pas très fort, et tourne autour du groupe dans un sens puis dans l'autre. Il s'approche alors de moi et dit : « Micha, ça va pas »

En pointant un canard, Eva demande à Sam : « C'est quoi ?

Sam : Un canard. »

Claudine s'assied sur un banc et se lève pour repartir immédiatement.

Le groupe devient moins compact, Lucas et Tom marchent devant, Eva, Laurent, Sam et moi suivons, un peu à distance. Claudine s'arrête à l'arrière et s'assied sur un banc. Gérard arrive devant elle et attend qu'elle reparte. Elle le regarde, se met à se balancer et à taper dans les mains. Eva dit que si Claudine s'arrête, Gérard s'arrête aussi car il ne laisse jamais personne sur le bord du chemin. Elle ajoute qu'il y en a d'autres comme ça.

Lucas va prendre Claudine par la main, Tom jette un caillou dans le lac. Eva lui dit : « Tom ! » Lucas revient le chercher. Le groupe avance et se regroupe un peu plus loin devant une fontaine car Lucas explique à Tom pourquoi il y a un arc-en-ciel. Pendant l'explication, Eva demande à Sam s'il écoute. Le groupe repart.

Tom ramasse un bâton, Lucas lui dit : « J'ai dit plus de bâton. Tu commences par taper Michael puis après tu jettes des cailloux, alors lâche-le. »

Sam prend la main d'Eva qui lui explique qu'elle n'aime pas quand il lui donne la main. Sam répète : « J'aime pas ça. » Eva lui propose de donner le bras à la place et Sam répète : « Donne le bras ! »

Laurent essaye alors de me donner le bras formant ainsi une chaîne à trois maillons : Eva, lui et moi. Eva lui dit : « C'est Laur... C'est Michael, ça, Laurent !

Sam : J'aime pas ça, Eva !

Eva : Sam ! »

Eva propose à Sam de continuer à lui donner le bras comme il le faisait, mais il préfère arrêter et déambuler autour du groupe.

Tom casse son bâton et s'en débarrasse. Tom, Lucas et Claudine s'arrêtent pour attendre le reste du groupe. Voyant ce que Tom a fait avec son bâton, Eva souligne l'intérêt de ne pas élever la voix trop vite dans le cadre d'une mesure éducative. Lucas répond que ça permet en effet de varier la réponse. Et Eva ajoute que ça permet aux jeunes de rester plus calmes que si on élève la voix. Lucas précise que c'est comme quand on est parent et propose à Claudine, alors qu'elle commence à jargonner, de laisser Tom devant.

Sam continue à tourner autour du groupe et Eva lui dit : « Non, non, non. » Claudine fait une vocalise qui a le même rythme et ressemble à ce « non, non, non ». Sam dit à Eva : « Le plat chaud !

Eva : J'ai pas chaud.

Sam : Par là !

Eva : Non, on suit Lucas. »

Tom lâche une pierre dans une poubelle, Claudine commence alors à faire du bruit, Tom se retourne et lui dit : « Tais-toi » d'un air menaçant, en s'avançant dans sa direction. Lucas intervient et dit à Tom qu'il peut lui demander de se taire, mais qu'il ne peut pas menacer Claudine. Lucas la prend par la main. Il continue de parler à Tom en lui expliquant que si la forêt n'a pas l'air « sauvage », c'est qu'elle est bien entretenue, parce qu'il y a des gens qui s'en occupent.

Eva demande à Sam ce qu'il regarde, mais il ne répond pas. Une fois en haut des escaliers, Eva dit : « Ça y est, c'est monté. »

En montrant le château du parc de Sceaux, Lucas dit : « Est-ce que c'est joli Sam ?

Sam : Jolie camionnette.

Eva : On y va. » Gérard enlève une peluche qui traînait sur la veste de Laurent. Eva fait remarquer que le château ressemble à un château breton et Lucas lui répond qu'il lui fait penser au château de Moulinsart dans Tintin.

Tom traîne des pieds pour faire de la poussière. Lucas le laisse passer devant pour qu'il ne gêne pas le reste du groupe mais lui dit que si ça gène trop, il faudra qu'il arrête.

Le groupe avance en silence, y compris Sam et Claudine. Eva explique à Claudine qu'elle doit la moucher parce qu'elle s'est fait des « peinture de guerre à la morve ».

Gérard part dans un autre sens que le reste du groupe. Eva l'appelle et court dans sa direction pour le rattraper. Dès qu'il l'entend, Gérard change de direction. Pendant ce temps, Laurent reste à l'arrière près de moi, et avance tranquillement.

Sam dit : « Donne un biené » et Eva lui dit qu'elle n'a pas compris. Il répète. Lucas leur fait remarquer l'aspect majestueux de l'allée, qui est comme « un domaine de chasse pour certains ».

Sam reprend ses stéréotypies. Eva lui dit de venir près d'elle et ajoute que finalement Sam est heureux. Lucas acquiesce et Tom rote. Lucas ajoute qu'il faut le cadrer pour éviter qu'il ne « monte » avec ses stéréotypies.

Nous arrivons au minibus, Lucas va mettre les sacs à l'arrière et s'installe au volant. Tom monte à l'avant, ferme la porte derrière lui et s'installe à côté de Lucas. Eva nettoie Claudine et l'installe ainsi que Laurent.

Lucas se retourne vers moi et me dit : « Observation utile ? » et ajoute à destination de Sam : « Ça va mon Cham ? » Je dis à Eva que je monte et elle s'exclame : « Oh ! Mon Dieu ! L'observateur a parlé !

Lucas : On va le marquer dans le cahier de transmission. »

Tom tape le tableau de bord, Eva le remarque en s'installant, mais Lucas dit que ce n'est pas bien grave. Le minibus démarre. Tom demande à Eva s'il peut manger avec elle. Lucas remarque que Laurent surveille la route et demande à Sam si la balade lui a plu. Sam répond « La balade ! » et Lucas insiste, mais il ne répond pas.

Tom rappelle à Eva qu'elle vivait à Arcueil alors que nous traversons la ville. Eva acquiesce et dit que maintenant elle vit dans le XIX^{e}. Tom parle à Eva de son fils et du fait qu'il faut lui acheter les consoles dont Tom à envie. Claudine me prend mon chapeau et me le redonne.

Puis Tom, Eva et Lucas parlent du MP3 de Sébastien qui a disparu. Eva pense que Tom a pu le voler, mais Tom ne reconnaît pas l'avoir pris. Eva conclut qu'on se saura pas, mais que s'il a disparu, il réapparaîtra, sauf si quelqu'un l'a volé, auquel cas il va falloir en racheter un.

Puis Lucas et Eva parlent d'acheter un MP3 avec un système pour bloquer le son pour que Sébastien ne puisse pas le mettre au maximum. Puis le minibus devient silencieux pendant quelques minutes.

Tom rompt le silence en demandant à Lucas s'il habite loin. Il lui répond qu'il habite à côté de l'aéroport Charles-de-Gaulle. Tom lui demande s'il prend le train pour venir, Lucas répond que oui, à moins que le centre n'installe une piste d'atterrissage. Eva, perdue dans ses pensées, dit qu'elle aimait les jeux de baston avant et qu'elle ne reconnaît plus « son Arcueil ». Tom lui demande où elle vivait, elle répond chez ses parents et qu'elle allait à l'école à Arcueil.

Voyant la console que Tom a sortie, elle dit qu'elle tient bien et que les Gameboy, c'est solide. Puis elle parle des livres qui existent maintenant sur DS. Lucas répond que les tablettes seront mieux pour cela, car elles ont un rendu comparable au livre. Eva répond qu'elle espère qu'ils ne vont pas arrêter de produire des livres. Elle me demande de moucher Claudine. Gérard enlève des poils de mon T-shirt. Eva continue en faisant remarquer que quand on part c'est pratique de ne pas avoir plein de livres. Claudine commence à faire des bruits et à taper dans ses mains et Eva lui demande de se calmer. Lucas parle de l'iPad qui va être bien pour ça, mais qu'il va coûter cher.

Eva dit que quand le tramway va aller dans le nord de Paris ça va être bien car elle pourra venir au travail en tramway. Lucas acquiesce, et Eva complète en lui disant que ça ne va pas lui faire gagner de temps puisqu'il fait le tour de Paris.

Un bus passe avec un panneau publicitaire pour le salon du golf. Lucas se tourne vers Tom et lui dit qu'il a pensé à lui en voyant ça. Qu'il pourrait peut-être y aller avec son accompagnateur. Tom acquiesce et Eva dit qu'elle aime bien le minigolf. Lucas raconte que quand il jouait à ça l'été, c'était pour voir qui payait l'apéritif, et que du coup ça jouait sérieusement. Eva lui demande s'il payait souvent. Lucas répond que non, mais que c'est arrivé.

Claudine tape dans les mains et fait beaucoup de lalations. Lucas : « Claudine ! »

Le radio annonce que Calogero va faire une nouvelle série de concerts, Eva dit qu'on n'ira pas voir et une chanson des Red Hot Chili Peppers passe. Eva dit que c'est sa madeleine de Proust. Le silence s'installe dans le véhicule, comme si tous écoutaient la radio.

Lucas rompt le silence en disant : « Nous avons mis notre observateur au chômage technique. » Claudine et Sam recommencent alors à faire du bruit.

La chanson de Goldman, *Encore un matin* passe et Eva dit que c'est vrai, un matin, ça ne sert à rien. Tom se mouche avec un mouchoir que Claudine a utilisé et Eva lui dit que c'est dégoûtant.

Tom négocie pour que quelqu'un d'autre puisse remplacer Emma à l'escalade. Claudine fait beaucoup de bruit, tape dans les mains et se balance fortement. Lucas se gare et note le

kilométrage du véhicule. Tom touche la tête d'Eva, qui n'apprécie pas et fait un mouvement de recul. Puis Tom s'affaisse sur Lucas, qui le repousse et lui demande où on était. Tom ne répond pas, Lucas note la destination. Ils descendent tous les trois. Claudine tape dans les mains, se balance et fait des lalations. Gérard me pousse pour aller chercher son sac. Lucas le lui donne. Tom rabat le rétro du côté trottoir et Lucas lui explique que ça ne sert à rien de le faire de ce côté-là et qu'on le fait de l'autre côté pour laisser le passage aux voitures et ils commencent à parler des vols de rétroviseur. Tom aboie quand il croise un chien.

Nous entrons dans l'impasse, Claudine et Sam font du bruit et Tom crie sur Claudine. Gérard arrache une feuille d'un arbre. Lucas montre un vieux scooter dans l'impasse. Tom demande pourquoi il y a un vieux scooter, Lucas explique que certaines personnes aiment avoir de vieilles choses. Tom pointe la roue de secours et demande ce que c'est, Lucas lui explique.

Nous rentrons dans le centre, Gérard reste dans l'impasse et je l'appelle pour qu'il rentre. Tom me demande de rester manger avec lui et, comme je réponds que je ne peux pas, il insiste en me serrant dans ses bras et en me faisant un bisou sur la joue.

Fin de la balade.

I-4) Séance 4, mai 2010

Présents : Claudine, Tom, Gérard, Laurent, Sam

Encadrants : Eva, Lucas

À la sortie du centre, une psychologue et Lucas discutent d'un vélo dont ils apprécient la forme garé devant le centre. Puis le groupe avance pour de la rue où se trouve le centre et Lucas explique à Sébastien qu'il vient avec eux pour qu'ils le déposent à l'antenne du centre et non pour qu'il vienne en balade. Laurent se déplace en sautillant tout en faisant des bruits joyeux. Gérard prend une feuille. Élodie demande pourquoi Laurent fait autant de bruit. Lucas lui explique que c'est sa manière de montrer qu'il est content.

Une fois dans la rue, Tom marche sur la route et Eva lui demande de remonter sur le trottoir. Il répond « non », mais fait néanmoins ce qui lui est demandé.

On arrive au minibus. Eva explique qu'elle a remarqué que lors d'une promenade du matin proposée à Claudine pour lui permettre d'être plus calme le reste de la journée, elle s'est arrêtée devant le minibus comme si elle reconnaissait que l'activité balade allait avoir lieu. Les jeunes attendent devant le minibus et Eva les place en disant qu'elle fait la gestion de parking. Tom monte à l'avant pour être entre Eva et Lucas.

Sébastien dit : « Emma. » Lucas explique que le chef de service a demandé à ce qu'il la voit moins parce qu'en ce moment il la frappe quand il est avec elle. Donc, le matin, il n'a plus le droit de quitter la salle d'accueil où se trouve son référent.

Eva me voit une fois qu'elle a fini de placer tous les jeunes et dit que je suis transparent. Elle m'indique une place et dit « Mets la ceinture ! » en imitant Sam. Sébastien répète « Ushuaïa ». Laurent crie joyeusement et Claudine pousse des petits cris.

Lucas reprend la demande de Sébastien de changer de référent, et lui dit de faire la demande lors de la réunion institutionnelle (qu'il confond avec la réunion générale).

Le minibus s'arrête devant l'antenne du centre, Élodie et Sébastien descendent et Sam monte. Tom klaxonne et continue bien qu'Eva lui répète d'arrêter. Le psychomotricien s'approche alors du minibus. En me regardant, il se demande qui est ce jeune et parle à Tom pour le calmer. Eva défait la ceinture de Claudine pour que Sam puisse s'asseoir, elle lui précise que je suis là et lui dit qu'il sent bon. Lucas remonte dans le minibus et demande : « Où Sam ?

Sam : Balade ?

Lucas : où ?

Sam : Forêt !

Tom : Avec les poissons, Bagatelle » Lucas explique que ce n'est pas au parc de Bagatelle qu'il y a des poissons, mais aux serres d'Auteuil. Il ajoute qu'il va faire ce que Sam demande puisque la dernière fois ils ont fait un parc.

Tom : « Je veux les serres d'Auteuil, je voudrais les serres d'Auteuil, je voudrais les serres d'Auteuil. » Lucas lui dit que ce n'est pas possible et qu'il demande toujours ce qu'il ne peut avoir. Tom parle de la *PSP* qu'il voulait mais pour laquelle Lucas a dit aux parents de Tom qu'il ne pouvait pas l'avoir. Lucas reprend en disant que c'est le psychomotricien qui avait expliqué à ses parents qu'il était trop jeune et surtout qu'il ne prenait pas assez soin de ses affaires pour qu'on lui donne une console aussi fragile que la *PSP*. Il demande à Tom s'il a eu un comportement d'adulte la veille. Tom dit que oui et Lucas lui explique que ce n'est pas le cas puisqu'il a envoyé un ballon sur Marc.

Sam dit : « Bonjour Mika. » Je lui réponds : « Bonjour Sam. » Le véhicule rentre sur le périphérique et Claudine et Laurent poussent des petits cris d'excitation.

Tom explique à Lucas que les adultes font la même chose que lui. Lucas dit que ce n'est pas possible et que quand il fait des choses comme ça les éducateurs sont obligés de le punir, comme on le fait avec un enfant.

Claudine s'excite de plus en plus et Eva intervient pour lui demander de se calmer et essayer de lui faire tourner la tête afin qu'elle arrête de regarder Laurent. Tom dit : « Claudine, elle gène, elle est difficile. » Lucas lui répond que c'est vrai, mais qu'elle sait aussi être avec les autres sans les frapper, comme une adulte. Il ajoute qu'il faut savoir accepter qu'on dise non sans péter les plombs et demande, à titre d'exemple, s'il trouverait normal que sa mère « pète les plombs » à chaque fois qu'il dit non.

Tom répond : « Oui, dans la salle de bain. » Lucas lui rétorque que s'il n'accepte pas d'entendre ce qu'on essaye de lui expliquer, ce n'est pas possible de discuter avec lui. Tom crie et demande à Lucas : « Pourquoi tu as une *PSP* ?

Lucas : Parce que je suis un adulte. »

Claudine crie et tape fort dans ses mains. Eva se retourne et lui demande de se calmer car elle énerve Gérard et qu'il peut la taper.

Tom : « Michael, il est là.

Lucas : Qu'est-ce qu'il fait ?

Tom : Il écrit.

Lucas : Pourquoi ?

Tom : Pour manger avec moi après. » Lucas explique que je suis là pour voir comment les jeunes sont en groupe, afin qu'Eva et lui puissent mieux comprendre ce qui se passe. Il ajoute qu'Eva et lui travaillent pendant ces moments de balade.

Lucas freine et Tom crie. Lucas lui explique pourquoi il a freiné si fort et que ça fait mal aux oreilles quand il crie. Tom pointe par la fenêtre et dit : « On va se balader là ? » Lucas lui explique que la balade ne va pas se faire dans un supermarché. Tom se tourne vers Eva et lui crie : « Tu as mal aux oreilles ? »

Claudine dit : « Ma, ma, ma, ma, ma… » et commence à s'exciter. Eva intervient.

Tom demande : « Et Emma ? » Lucas explique qu'elle va partir en séjour. Claudine s'excite encore plus et Eva lui demande de se calmer tout en essayant de lui faire tourner la tête. Elle se calme, mais refuse de tourner la tête. Lucas ralentit parce que quelqu'un s'arrête sur la route et râle parce qu'il trouve que c'est dangereux.

Sam tape sur sa jambe et dit : « Éha ! » en faisant un claquement de langue. Il le fait une fois en se penchant à droite, une fois à gauche et une fois en se tenant droit puis dit : « Mika, balade. » Il commence à faire un bruit lancinant et alterne des claquements aigus et graves.

Claudine : « Non, non, non, non, non… Ma, ma, ma, ma, ma…

Tom : Mé, mé, mé, vas-y, mé, mé !

Claudine : Mé, mé, mé… » et Claudine s'excite, pousse des cris aigus et tape dans ses mains. Eva intervient et lui propose de tourner la tête pour qu'elle arrête de regarder Laurent.

Tom : « On est où ?

Lucas : Meudon. » Tom crie. Eva dit quelque chose à Lucas à voix basse et Tom crie : « Tu as mal aux oreilles ? » Eva lui dit qu'il y a déjà Claudine qui crie. Lucas arrête le minibus et se demande à voix haute s'il peut accéder à l'endroit où il veut par cette route. Il y va et Tom crie.

Lucas : « Et voilà ! », Tom crie : « Voilà ! »

Lucas, Eva et Tom descendent. Lucas demande à Tom de ne pas laisser ses affaires pour ne pas attirer les regards pendant qu'Eva ouvre la porte arrière du minibus. Sam descend, elle lui demande de rester dans les parages. Tout le monde descend et Lucas indique un chemin qui avance dans la forêt en précisant que ça permettra de faire ce que Sam a demandé. Claudine se dirige vers Laurent, Eva s'intercale.

Tom commence à traîner des pieds. Lucas lui explique qu'il peut le faire s'il reste à l'arrière du groupe afin de n'enfumer personne. Il précise aussi qu'il n'a pas le droit de shooter dans les cailloux pour les envoyer sur les autres.

Gérard arrache une feuille et tourne sur lui-même.

Lucas remarque que Sam est calme et parle du fait qu'après la piscine il constate la même chose. À la piscine, Sam fait des longueurs et il apprécie la dépense physique.

Gérard arrache une branche.

Lucas et Eva soulignent le calme de Sam et lui disent que c'est agréable. Il sourit et dit : « Balade ! »

Claudine fait des vocalises plus ou moins fortes qui alternent, sans pour autant se mettre à crier.

Sam vient se placer à côté de moi. Tom traîne des pieds et jette un morceau de bois sur Lucas. Lucas lui précise que s'il continue, il va devoir lui demander d'arrêter de traîner les pieds.

Eva propose une direction, Lucas lui dit que c'est comme elle veut. Eva dit aux jeunes que pour une fois c'est elle qui va choisir la direction. Je trébuche en notant, Lucas le remarque et le dit au groupe. Eva dit que ça arrive quand on écrit en marchant. Le groupe est ramassé et Sam ouvre la marche plus loin devant. Claudine reprend ses variations de voix. Eva et Lucas complimentent Sam pour son calme et sa tranquillité. Tom crie et Lucas interprète qu'il n'aime pas quand on s'occupe d'un autre et ajoute que les cris empêchent d'avoir une discussion adulte. Tom demande si on peut aller à gauche, ce que Lucas accepte. Gérard tourne sur lui-même et arrache une nouvelle feuille.

Tom s'arrête pour taper dans une racine avec son pied. Lucas s'arrête et lui dit qu'il ne pourra pas l'avoir car les racines sont profondément enfoncées sous terre, et ajoute que ça permet à l'arbre de boire. Le groupe se divise en deux, Lucas, Tom et Gérard étant arrêtés et Eva avançant

avec les autres jeunes. Le groupe d'Eva ralentit pour attendre les autres. Sam continue à avancer en sifflant entre ses dents et Eva lui demande d'attendre. Sam revient vers eux.

Tom se remet à avancer et donne un coup de pied dans un caillou. Lucas le reprend et lui rappelle que s'il continue, il ne pourra plus traîner les pieds.

Nous arrivons sur une cabane à laquelle il ne reste plus qu'un mur. Lucas le montre à Tom. Celui-ci lui dit que ce n'est pas une cabane. Lucas reconnaît qu'il n'y a pas de toit et qu'il ne reste qu'un mur et que c'est plutôt un enclos. Tom lui demande pourquoi c'est là et Lucas répond : « Parce que les hommes aiment mettre des limites. »

Le chemin descend et Lucas dit que c'est la partie sportive de la balade. Tom parle des jeunes qui travaillent en balade. Laurent pousse de petits cris satisfaits. Sam fait des claquements de langue puis se calme.

Lucas dit que c'est un terrain pour faire du VTT. Tom tape dans un caillou qui va dans la direction des autres jeunes. Lucas lui interdit de continuer en expliquant qu'il lui avait demandé de s'engager à ne pas jeter de pierre en traînant des pieds. Tom répond : « De la moto ! » Lucas reconnaît que ça pourrait être une descente de moto et Tom dit qu'il arrête de taper dans des cailloux. Lucas explique que le problème c'est qu'il ne peut pas lui faire confiance et qu'il n'a qu'à accepter ce qu'on lui demande. Il lui demande s'il avait compris ce qui lui était demandé. Tom ne répond pas.

Sam s'éloigne du groupe et, comme le chemin serpente, il n'est plus visible, mais il continue à faire du bruit. Lucas l'appelle et lui demande de revenir, ce que Sam fait. Puis Lucas voit Gérard rire et lui demande à quoi il pense.

Tom dit : « Regarde !

Lucas : Ce que tu tapes ou la terre ?

Tom : La terre. »

Lucas lui explique qu'il y a des musées sur la terre et lui explique les différents types de terre qui existent et qu'il y a des insectes dedans. Tom s'arrête pour demander à Lucas ce que c'est que l'insecte qu'il voit par terre. Lucas lui explique.

Le groupe se divise en deux, Claudine continue à avancer en partant seule devant. Eva lui demande de s'arrêter. Tom, à l'arrière, dit qu'elle n'écoute pas. Lucas précise qu'elle n'a peut-être pas entendu.

Tom demande pourquoi il n'est pas allé au Maroc. Lucas lui explique à nouveau qu'un volcan a créé un nuage de poussière qui empêche les avions de voler, car ils risqueraient de s'écraser et d'entraîner des morts. Tom dit qu'il comprend, mais qu'il n'est pas d'accord. Eva souligne qu'il est difficile de s'imaginer ce nuage qui empêche un avion de voler.

Sam vient à côté de moi, me prend par le bras et dit : « Mika ! »

Nous arrivons à une intersection. Eva demande s'ils retournent vers le minibus. Lucas dit que c'est trop tôt et propose de prendre à droite pour faire un tour supplémentaire. Tom se remet à traîner des pieds. Lucas lui dit qu'il a rompu l'accord et lui en propose un nouveau. Il peut traîner des pieds à l'arrière du groupe, mais, s'il lance le moindre caillou, il n'a plus le droit de traîner les pieds du tout.

Eva explique que les vocalises de Claudine, quand elle est énervée, sont claires et distinctes des autres vocalises. Elle a remarqué cela dans la descente qui serpentait un peu plus haut et au centre. Lucas conclut : « C'est de la communication, quoi ! » Et Eva râle parce qu'il est arrivé à la même conclusion qu'elle plus rapidement. Lucas ajoute que la question c'est comment ils vont l'aider.

Tom commence à donner de gros coup de pieds, Lucas lui rappelle de « contrôler son envie » et propose de couper à travers champs. Sam dit : « Ça va pas ! » Lucas lui répond que si et Eva rigole sur le fait que, dans le groupe balade, on fait des choses incroyables. Au milieu de l'herbe, Lucas dit à Tom que l'on pourrait faire un golf ici et que ça ferait un beau 500 m.

Tom crie. Lucas ramasse un brin d'herbe et en fait un trompette en soufflant dedans. Tom crie à nouveau et Lucas lui demande d'arrêter pour ne pas faire crier Sam qui est calme.

Claudine s'assied et Gérard s'arrête près d'elle pour la regarder. Lucas lui demande d'avancer, ce qu'il fait, et Claudine repart. Lucas continue à faire de la trompette avec un brin d'herbe et dit que ça fait le bruit d'un canard. Il demande à Tom de retourner à l'arrière du groupe car il fait de la poussière en traînant des pieds.

Tom demande à Lucas s'il peut avoir sa *PSP*, pour voir. Lucas lui répond qu'il ne peut pas l'avoir car c'est un objet d'adulte. Tom dit qu'il veut la voir. Lucas lui dit qu'il peut la voir et la lui montre. Tom dit qu'il hésite à se poser une question. Lucas l'incite à le faire. Tom demande s'il va la lui donner un jour quand elle n'aura plus de piles. Lucas lui dit que non, mais qu'il pourra en avoir une quand il sera adulte. Tom lui répond : « Je l'ai rien fait »

Claudine part devant. Eva lui demande de revenir sans succès. Lucas l'appelle aussi pour lui demander de ralentir. Lucas et Eva remarquent qu'elle a du mal à s'arrêter quand elle est en montée ou en descente.

Tom demande à Lucas si la question qu'il lui a posée était bonne. Lucas répond que c'est le cas, mais qu'il n'a pas dû avoir la réponse qu'il attendait et dit que c'est de lui que ça dépend.

Claudine revient et Sam part devant. Lucas explique à Tom qu'au centre ils veulent bien comprendre ses difficultés et l'aider avec ses handicaps sur le physique, mais que le comportement c'est à lui de s'en occuper et qu'on ne peut pas tout faire à sa place.

Sam s'arrête et attend. Claudine, Eva, Laurent et Gérard le rejoignent et attendent le reste du groupe. Gérard arrache une feuille.

Lucas et Tom parlent de ce que la société permet de faire et Lucas lui indique que c'est un débat philosophique et que c'est une vraie discussion d'adulte, le genre de discussion qu'il peut avoir avec Ralph. Il explique le contenu de la discussion à Eva quand ils rejoignent son groupe. Nous retournons au minibus.

Tom va directement s'asseoir à l'avant. Gérard et Sam montent tout derrière. Lucas demande à Sam : « Elle était bien, la balade ? » Sam répond en faisant du bruit. Eva installe Laurent et remarque que Gérard lui tend la ceinture pour qu'elle l'attache. Lucas souligne que maintenant il lui arrive aussi de tenir la porte aux autres. Eva s'excuse de me toucher alors qu'elle attache Claudine. Une fois fini, elle se relève et demande à Claudine de ne pas faire de bruit, même si elle regarde Laurent.

Tom ferme la porte passagère, empêchant Eva de monter dans le minibus. Elle dit : « Et moi ? » Tom maintient la porte fermée en disant : « Et moi ? Et moi ? » Claudine, Laurent et Sam font un peu plus de bruit. Tom laisse entrer Eva et crie. Le minibus démarre.

Tom demande : « On est où ?

Lucas : C'est marqué dessus.

Tom : Meudon ! C'est quoi, ce parc ? » Lucas lui explique que c'est une propriété privée. Tom crie et dit qu'il veut y aller. Lucas explique que ce n'est pas possible. Tom lui demande six fois : « S'il te plaît », puis dit « Pardon ». Eva lui demande d'arrêter de faire celui qui ne comprend rien, car il sait qu'il est midi et que la balade est finie puisqu'il faut être de retour à 12 h 30 pour manger. Tom répond non. Eva lui demande s'il veut ne pas manger. Tom répond que oui et rote.

Claudine fait des variations avec sa voix en disant « mamama » puis commence à crier.

Lucas propose à Tom de passer derrière. Tom crie « Pourquoi ? » et « S'il te plaît ». Eva lui dit d'arrêter de réclamer des choses qu'il ne peut pas avoir. Tom dit « escalade » et Eva reprend sur un ton plus calme que l'escalade il y a des jeudis ou ça fonctionne et des jeudis ou ça ne fonctionne pas. Tom demande pourquoi, Eva lui répond parce que Lucas est là.

Claudine reprend ses vocalises en disant « mamama ».

Tom crie : « Pourquoi Lucas est là ?

Eva : C'est trop fort, tu entends ?

Sam : Tu entends ? » Eva précise à Sam que ça ne lui était pas destiné et répète à Tom que c'est trop fort. Tom se tourne vers Lucas et lui crie « Lucas, ça va ? » deux fois de suite dans les oreilles. Lucas lui répond de lui parler autrement sinon il ne répondra pas. Claudine fait du bruit en tapant dans les mains.

Tom crie et fait des bruits de grincement, Lucas le regarde et il se calme. Tom demande où on est, Lucas répond « À Meudon », Tom lui pointe un train et demande ce que c'est, Lucas lui dit que c'est un train qui passe à Meudon. Tom crie : « Le train ! » quatre fois de suite et fait des bruits de grincement.

L'arrière du véhicule est relativement calme, Claudine faisant des « mamama » doucement et Sam faisant des vocalises de « Ah ! » comme pour rester calme.

Tom se retourne vers Eva et lui demande une petite grattouille sur un ton péremptoire. Lucas lui dit qu'il fait l'enfant avec ses caprices et qu'ils ont beau lui expliquer, ça ne sert à rien. Il lui demande s'il voit son père avoir ce genre de comportement. Eva ajoute qu'il va passer à l'arrière car c'est un privilège d'être à l'avant et que ce n'est pas lui qui décide. Tom répond que si, Eva dit qu'il est toujours devant alors que d'autres en profiteraient plus, à l'image de Claudine. Tom crie : « Tu as mal aux oreilles ? » et s'affale sur Lucas. Ce dernier le reprend et Tom dit : « C'est mon minibus », et crie. Lucas lui explique qu'il passe derrière et que Claudine va passer devant parce qu'elle en a plus besoin que lui. Le minibus s'arrête et Eva leur fait échanger les places.

Tom est à côté de moi et crie. Lucas lui dit que s'il continue, il lui confisque la DS et Eva précise qu'elle va expliquer ce qui s'est passé au chef de service.

Tom me prend mon carnet des mains, ce que je précise, Lucas et Eva interviennent pour l'en empêcher. Tom dit qu'il veut aller devant. Lucas et Eva lui expliquent que ce n'est plus possible et Eva lui propose de s'occuper en jouant à la DS.

La circulation ralentit et forme un bouchon et Lucas râle. Tom crie en me regardant et se replonge dans son jeu. Eva lui dit que le chef de service va être déçu quand elle va lui dire ce qui s'est passé. Tom s'interrompt pour dire qu'il a tenu sa parole. Lucas lui détaille les raisons qui font qu'il n'a pas tenu sa parole. Eva ajoute qu'elle sait que ce n'est pas facile parce que son médicament du matin n'agit plus, mais qu'il aura bientôt une autre dose et qu'en attendant il peut essayer de trouver des parades. Tom se calme et retourne à sa DS.

Le calme s'installe dans le véhicule, Sam et Claudine ne font que peu de bruit. Claudine fait des vocalises : « na min et lu ilu lu

Eva : Tu as vu, elle a dit Lulu. » Tom crie : « Pourquoi elle est là, Claudine, d'abord ? » Eva répond que c'est parce qu'elle crie, comme lui. Tom imite les vocalises de Claudine. Eva lui demande de ne pas l'aider s'il veut qu'elle arrête de crier et ajoute : « Tu ne comprends pas ?

Tom : Je comprends très bien.

Eva : Donc, tu fais exprès.

Tom : Non. » Eva lui répond que oui et lui explique pourquoi.

Lucas dit qu'il fait froid, Eva acquiesce et Claudine fait des vocalises. Eva lui fait : « Chut. »

Gérard me touche le menton et Tom me demande s'il peut manger avec moi. Il ferme le loquet de la porte de Claudine. Il se retourne vers moi et demande : « Je peux écrire ? Tu écris quoi ? » Comme je ne réponds pas, il me demande deux fois : « Ça va Michael ? » Eva précise que je vais bien, mais que comme j'observe, je ne parle pas et que même si ça fait un peu bizarre, je vais bien. Tom tape sur mon calepin, je me penche vers lui pour essayer d'établir néanmoins un contact et il me repousse.

Eva parle du compte rendu qu'elle va rédiger pour le chef de service concernant le comportement de Tom. Lucas dit que le mercredi matin s'est bien passé. Tom dit qu'il veut ouvrir la fenêtre. Eva lui demande s'il veut qu'elle ouvre celle de devant. En pointant un moustique Tom dit : « La bête, attend, je la tue. » Il frappe avec sa DS, Eva lui demande s'il l'a eu et il répond par l'affirmative.

Eva dit que le feu rouge est long et s'affale sur Lucas comme Tom le fait. Claudine reprend ses vocalises plus fort. Tom remonte la ceinture de Claudine. Celle-ci s'excite alors et Eva l'arrête. Tom se met à imiter Claudine. Il tend sa jambe sous les sièges et essaye de toucher les pieds de Lucas. Puis il se retourne vers moi et dit : « Je peux écrire ? » et touche mon stylo. « Je peux écrire après ? » Je lui fais non de la tête et il dit plus fort : « Je peux écrire mon nom ? » Eva lui dit qu'il est jaloux parce qu'il aime écrire des pages et elle lui conseille de prendre son carnet la prochaine fois. Tom crie en imitant Claudine. Eva lui demande de faire un effort. Tom crie « Patate ! »

Lucas gare le minibus et Tom éteins sa DS. Tom crie : « Je comprends très bien ! » Il enlève sa ceinture, ouvre la porte. Eva lui dit d'attendre que Lucas ait fini de noter le kilométrage. Il fait mine de vouloir sortir. Elle hausse la voix et finalement il reste dans le véhicule.

Tout le monde descend du minibus. Je ferme la porte. Lucas dit : « Merci, l'observateur. » Laurent avance, joyeux comme au départ du centre. Le groupe rentre dans l'impasse où se trouve le centre et avance en ordre dispersé. Tom regarde dans le jardin d'un voisin.

Eva s'arrête pour discuter avec l'institutrice du centre, mais se ravise car elle ne veut pas que je note ce qu'elle dit. Elle pousse à rentrer dans le centre pour que j'arrête l'observation.

Fin de la balade.

II) Annexes du deuxième chapitre

II-1) Détail de l'analyse de la scène 5

Scène jouée

Zelda (sa voix vient des coulisses) : Sébastien ?
Le chien aboie.
Zelda : Sébastien ?
Sébastien : J'arrive, je suis dans la cuisine.
Zelda : Y'a quelqu'un ?
Sébastien : Oui, j'arrive. Zelda, une minute. Oh mais qu'est-ce qui se passe.
Zelda : Sébastien ?
Sébastien (en ouvrant la porte) : Oh ! Mais le chien couché. Vas-y entre !
Zelda : Sébastien le chien...
Sébastien : Oh le chien !
Zelda : Oh la la la la.
Sébastien : Vas-y entre vite. Oh mais il est terrible.
Zelda : Oh la la la la.
Sébastien : Mais tu es vachement en avance dis donc. Et les autres ils sont où ?
Zelda : Oh, il m'est arrivé une histoire. (Zelda entre en manteau sans pantalon, mais avec des bottes).
Sébastien : Je te crois qu'est-ce que c'est que cette tenue ?
Zelda : Une histoire incroyable. Oh la la la la.
Sébastien : De quoi ?
Zelda : Oh je vais te raconter. J'étais avec Julie à la piscine, on s'est dit, il fait un peu froid, tiens, on va aller se prendre un bain bien chaud. Alors on est parties à la piscine, on s'est baignées à peu près pendant une heure. Et puis, en sortant de la piscine, je vais à ma cabine et là plus rien, je n'avais plus mes affaires.
Sébastien : Non !
Zelda : Si !
Sébastien : Mais enfin, tu es sûre que c'est la bonne cabine ?
Zelda : Ben évidemment que c'était la bonne cabine, puisque j'ai retrouvé mes bottes et mon manteau. Et plus du tout mes habits, plus rien.
Sébastien : Mais attends, je ne comprends pas très bien là. Ça veut dire que qu'est-ce que tu as sous ton manteau là ?
Zelda : J'ai, j'ai mon maillot de bain et j'ai très, très froid parce que je suis toute mouillée...
Sébastien : Mais pourquoi tu ne m'as pas dit ça tout de suite, je vais te chercher une serviette ! Attends.
Zelda : Oui je veux bien.
Sébastien : Mais tu aurais dû me dire ça en arrivant...
Zelda : Alors, Julie est partie au commissariat, elle a demandé à un maître-nageur s'il pouvait nous aider. Et puis peut-être qu'on va déposer une plainte ou peut-être qu'ils vont retrouver mes affaires.
Sébastien (en allant chercher une serviette en coulisse) : Ah mais la, la, la, la, la. Mais quelle histoire !
Zelda : Oh oui. C'est vraiment terrible.
Sébastien : Tiens sèche-toi, enlève ton manteau et sèche-toi.

Zelda : Euh oui... (Elle hésite)
Sébastien : Mais qu'est-ce que tu fais ?
Zelda : Je vais dans la salle de bains.
Sébastien : Non, mais viens, je vais te frictionner un peu, tu as l'air gelée. Après tu iras dans la salle de bains, je te donnerai un peignoir.
Zelda : Oui, oui, oui.
Sébastien : Enlève ton manteau.
Zelda : Euh non parce que je, je préfère pas.
Sébastien : Oh allez ! Fais pas ta timide.
Zelda : Mais non j'ai pas envie, j'ai pas envie. Je vais aller me changer là-bas.
Sébastien : Oh ça va ! J'ai déjà vu des filles en maillot de bain. Allez, enlève.
Zelda : Non je ne veux pas.
Sébastien : Laisse, je vais te réchauffer, après tu iras dans la salle de bains ou dans la chambre, comme tu veux.
Zelda : Non mais écoute Sébastien, j'ai pas envie, j'ai pas envie.
Sébastien : Mais pour une fois qu'on est tranquilles sans les autres...
Zelda : Oui, mais je veux aller me changer. Là j'ai très, très froid, je suis trempée.
Sébastien : Enfin enlève ton manteau, écoute !
Zelda : Mais arrête !
Sébastien : Mais c'est pas compliqué. Mais tu vas l'enlever à la fin ?
Zelda : Mais ahhh ! (Sébastien s'empare d'elle et la serre dans ses bras). Mais tu es complètement malade ! Mais arrête, je t'en supplie, lâche-moi. (Elle s'enfuie et il la rattrape et la plaque au sol). Au secours. Non arrête ! Arrête s'il te plaît, je te défend de faire ça !
Sébastien : Quoi tu me défends ? (Il l'embrasse de force) Depuis le temps que j'attends.
Zelda : Sébastien, mais... (elle lui met une claque).
Julie (entrant dans l'appartement) : Sébastien ? (le chien aboie) Mais qu'est-ce qui se passe ici ?
Sébastien : Rien, rien, rien. Il ne se passe rien.
Julie (voyant Zelda à terre) : Mais ça va pas ? Mais Zelda qu'est-ce qui s'est passé ? Vas-y raconte...
Zelda : Il se passe que... il se passe que Sébastien a essayé de me violer.
Sébastien : Oh ! Tout de suite les grands mots là ! N'importe quoi !
Julie : Ben non, mais ça va pas !
Zelda : Mais tu appelles ça comment ? Je suis arrivée, je lui ai expliqué que j'avais perdu mes affaires à la piscine et que toi tu m'as dit de monter pour me sécher chez lui et t'attendre. Et puis lui, il m'a dit, « Oh mais t'inquiète pas, je vais te chercher une serviette ». Alors moi je dis, bon ben écoute, si tu veux oui. Et puis au moment de... il m'a donné la serviette et il m'a dit : « Enlève ton manteau. » Je dis : « Non, je vais aller me réchauffer dans la salle de bains » pour m'essuyer, pour être toute seule, et puis il s'est jeté sur moi comme une bête sauvage.
Sébastien : Non, non, non.
Zelda : Si, si, si.
Sébastien : Ça s'est pas passé comme ça, d'abord.
Zelda : Tu m'as arraché mon manteau d'abord. Si, si tu as défait mon manteau de force. Tu t'es jeté sur moi, tu m'as jetée par terre et puis tu as essayé de me faire du mal.
Julie : Mais oui, j'ai vu, j'ai vu quand je suis arrivée, tu étais sur elle.
Sébastien : Oui, mais attends aussi, elle arrive chez moi, là. Elle est à moitié nue, regarde !
Julie : Ben évidement, on lui a volé ses affaires, tiens ! J'ai retrouvé seulement son sac.
Zelda : On m'a volé mes affaires dans la cabine. Dans la cabine de la piscine ! Je te l'ai dit ! Je t'ai raconté toute l'histoire !

Sébastien : Oui, mais moi je croyais que c'était un jeu, je croyais que c'était une blague !
Julie : Non mais ça va pas ?
Sébastien : Ah si ! Ah si, si ! Comme l'histoire du pied la dernière fois. Tu sais on ne savait pas si elle s'était vraiment cassé la figure dans la cuisine où si elle...
Julie : Tu es vraiment malade, tu es complètement fou ! Pourquoi tu penses des trucs pareils ! (Robert : Il n'a pas eu son traitement ?)
Sébastien : Je sais pas, mais en tout cas, si tu m'avais dit non clairement. Vraiment dit non.
Zelda : Je ne t'ai pas dit non clairement ! Et comment ça s'appelle ça, ce que je t'ai dit ? Je t'ai dit : « Non ! Arrête s'il te plaît, lâche-moi, au secours ! » Ça veut dire quoi ça ? C'est pas français ?
Sébastien : Enfin en tout cas... Enfin quoi, on est... on se connaît quoi, on est des amis, c'est pas non plus comme si...
Julie : Ben oui, justement ! On est des amis. On devrait pouvoir se faire confiance ! (le chien aboie) Je te signale que c'est souvent entre amis que ça arrive ce genre de chose.
Zelda : C'est très connu ça. C'est les amis, ça arrive avec les amis aussi.
Benoît : Oh, mais c'est moi. Mais oh ! (le chien aboie) Oh ! Ça suffit ! (Benoît rentre sur scène) Bonjour ! C'est la couronne des rois ! Ça va les filles ? Bonjour ma chérie (il embrasse Julie sur la bouche puis se tourne vers Zelda). Oh ben dis donc, qu'est-ce que c'est que cette tenue de carnaval ? C'est fini les fêtes ! (il fait la bise à Zelda) Ça va ma poule ? (il fait la bise Sébastien). Dis donc eh ! Tu as de la chance, deux filles rien que pour toi ! Aha ! Alors, je vous ai fait une petite couronne des Rois, avec de la fleur d'oranger que j'ai ramenée de Tunisie, et des amendes pilées, vous allez vous régaler !
Julie : Non, mais ça va pas Benoît ? Tu ne vois pas qu'il se passe quelque chose là ?
Benoît : Quoi euh, je devrais ?
Julie : Ben oui, oui, tu devrais. Il s'est passé quelque chose de très grave entre Sébastien et Zelda.
Benoît et Sébastien ensemble : Oh !
Sébastien : Oh ! Très grave !
Julie : Oui, très grave !
Benoît : C'est toujours comme ça avec les filles. Il faut qu'elles fassent des histoires !
Julie : Mais ça va pas non ? Pourquoi tu dis ça. Tu ne sais même pas ce qui s'est passé !
Zelda : J'ai été victime d'une tentative de viol.
Julie : Ouais, parfaitement, je suis témoin !
Benoît (reprenant son sérieux) : Ben vas-y raconte.
Zelda : J'étais à la piscine, j'étais à la piscine avec Julie.
Julie : Ouais.
Zelda : Et au moment de sortir de la piscine, on m'a pris toutes mes affaires, toutes mes affaires dans la cabine. Alors Julie m'a dit : « Va chez Sébastien. » J'ai été chez Sébastien et je lui ai expliqué l'histoire, et lui il m'a donné une serviette. Et il s'est jeté sur moi, il m'a arraché mon manteau et il m'a mise sur le sol et il s'est jeté sur moi comme une bête sauvage. Voilà l'histoire.
Benoît (se tournant vers Sébastien) : C'est vrai ça ?
Sébastien : Ben un peu.
Zelda et Julie : Comment ça un peu ?
Benoît : Bon ben tu vas t'excuser ?
Sébastien : M'enfin oui, enfin, ça s'est vraiment passé comme elle a dit.
Zelda : Ah !
Sébastien : Je suis vraiment désolé. Je ne sais pas ce qui m'a pris. Enfin Zelda, tu sais que tu me plais aussi, enfin, ça fait un mois que j'essaye de te faire comprendre que tu me plais.

Zelda : Et alors, et alors. Quand quelqu'un vous plaît il faut se jeter sur elle comme ça ? Comme une bête sauvage ? Encore si tu m'avais dit : « Tiens Zelda, tu me plais bien, est-ce qu'on peut s'embrasser si tu veux. On peut peut-être, je sais pas, faire des choses. Moi je suis très amoureux de toi. » Mais toi, tu te jettes sur moi. Je te dis : « Non, laisse-moi, laisse-moi ! Va-t-en ! » Je te supplie et toi tu continues ? Mais tu crois qu'on fait ça avec les gens qu'on aime ?
Sébastien : Je suis vraiment désolé. Désolé. Je suis vachement gêné par rapport à vous deux. Et Zelda, je m'excuse vraiment. J'espère que tu pourras me pardonner.
Applaudissements.

Premier temps de discussion

Cette séance constitue un tournant dans le déroulement de l'histoire racontée au fil des scènes. Elle aborde la problématique difficile de la tentative de viol entre deux personnages qui sont par ailleurs amis. En faisant cela, la troupe de théâtre propose d'aborder un thème fort, mais avec une forme différente de celle habituellement donnée à un scénario de viol. Alors que la plupart du temps ceux-ci sont des agressions par un inconnu, dans cette scène la tentative se déroule entre des protagonistes se connaissant déjà.

La discussion s'ouvre juste après la fin de la scène avec l'intervention de Robert.

> *Robert : On peut tout dire ? En fait... on peut tout dire ? En fait pour jouer ça va encore, mais ça aurait été pour de vrai, c'est interdit. C'est du viol et c'est pas moral et c'est interdit par la loi. Vous savez que le viol c'est comme un crime. On fait ça, c'est la prison, à la perpétuité. Là ça va, mais dans la réalité, il ne faut pas le faire. C'est interdit, c'est amoral. On n'a pas le droit. C'est interdit. Voilà. On n'a pas le droit de faire ça, c'est interdit sous peine d'aller en prison.*
> *Martine : Mais Zelda ne s'est pas laissé faire non plus.*
> *Robert : Elle ne s'est pas laissé faire du tout. Elle a raison de ne pas se laisser faire. Je suis d'accord avec elle, elle a raison de ne pas se laisser faire.*
> *Martine : Et Sébastien avait du mal à l'entendre.*
> *Robert : Un peu, même beaucoup. Beaucoup.*
> *Héloïse : Et Julie et Benoît sont d'accord aussi que c'est interdit.*
> *Robert : C'est interdit. C'est amoral. Voilà.*

La force de la problématique abordée est appréhendée par les jeunes patients du centre et la première intervention de Robert procède à deux rappels importants pour la suite de la discussion : celui de l'interdit par la loi et celui de la distinction entre ce qui se joue sur scène et la réalité. Le premier est un renvoi au cadre de la loi alors que le second est un renvoi au cadre de l'atelier. Robert pose cela comme un préalable à la discussion de groupe qui va suivre.

Face à cela les intervenantes extérieures soulignent que Zelda s'est défendue et que les autres personnages condamnaient aussi l'acte de Sébastien.

Yves : Est-ce que vous m'entendez ? En fait, il y a une chose, il y a une chose dans la rue qu'on a pas le droit de faire. Attention, je le dis à tout le monde. Il y a une chose que l'on n'a pas le droit de faire dans la rue, qui est strictement interdite par la loi. Ce qui est strictement interdit par la loi. Il est interdit de cracher. J'explique. Attention et ça vous allez très bien l'entendre. Ce qui est interdit Antoine. Ce qui est interdit pour les jeunes, c'est de frapper. Attention Marc, j'ai une séquence. Marc qui est avec moi, qui est au centre depuis 4-5 ans. Marc, il y a interdiction de cracher, dans la rue ce qui est interdit. Euh, les règles n'ont pas changé. Si Serge fait un peu moins de bruit, on entendait rien Serge. Ce que je dis et pour les autres.
Héloïse : Et dans la scène qu'on vient de voir ?
Yves : Je sais pas. (Serge parle) Merci de faire moins de bruits. Ce qui est interdit dans la rue, ce qui est interdit, on rencontre des abrutis, mais vraiment des pires abrutis.
Martine : Je crois qu'il y en a d'autres qui veulent parler.
Yves : Amy tu as un truc à dire ou pas ? Je reprendrai la parole après.

L'intervention d'Yves souligne le malaise face à la scène qui vient d'être vécue. Il ressasse des interdits moins graves et plus proches de lui (cracher dans la rue, frapper un autre jeune) comme pour maintenir à distance la scène. Quand Héloïse essaye de rapprocher cela de la scène, Yves évite en disant qu'il ne sait pas.

Amy : En fait j'ai vu que, j'ai vu Zelda, elle voulait pas se faire. Et donc j'ai vu que Benoît, il était très fâché. (Serge fait beaucoup de bruit).
Héloïse : Oui.
Amy : Oui et puis elle voulait pas se faire... se laisser faire en plus.
Martine : Oui.
Amy : Et en plus, j'ai vu qu'ils sont partis à la piscine toutes les deux. Benoît il est parti dans la cuisine chercher une serviette pour la faire sécher. Et donc, j'ai vu que... j'ai vu que... que... Oui, il a apporté la serviette et à un moment donné elle avait peur. Benoît... Benoît il était...
Martine : Sébastien ?
Amy : Sébastien il amenait une galette des rois.
Martine, Héloïse et Daphnée et une partie de la salle : « Ah non, c'est Benoît. »
Amy : C'est Benoît qui a ramener une galette des Rois pour partager. Il était aussi fâché. Et puis elle s'est fait voler ses affaires dans la cabine. Elle s'est fait voler ses affaires dans la cabine.
Martine : Voler. Mais elle les retrouve après.
Héloïse : C'est pour ça qu'elle était en maillot de bain sous son manteau.
Amy : Sous son manteau, avec le bonnet.

Puis l'intervention d'Amy opère deux manœuvres simultanées : elle évite de parler du viol, elle assure la suite du refoulement amorcé par Yves, et elle inverse Benoît et Sébastien. Il faut savoir que Benoît, lors de la toute première scène qui a été jouée par la troupe, se comportait comme un goujat. A la suite de cette scène les jeunes patients avaient exprimé une certaine antipathie pour le personnage, qui était restée. L'inversion à laquelle procède Amy aide à retomber sur une représentation qui ressemble davantage à ce qui avait déjà été élaboré lors des précédentes séances. Les intervenantes doivent d'ailleurs insister pour éviter la confusion entre les personnages masculins et ainsi maintenir le discours groupal en accord avec ce qui s'est passé

sur scène. Elles assurent alors la fonction de rappel à la réalité, qui va à l'encontre de la tendance à garder Benoît dans le mauvais rôle.

Tara : Alors en fait Zelda, elle revenait de la piscine et on lui avait pris ses affaires. Alors Julie, elle est allée au commissariat. Et puis Sébastien, il lui a dit à Zelda : « Enlève ton manteau. » Mais Zelda, elle voulait pas enlever son manteau. Puis Sébastien, il lui avait tendu une serviette. Il lui a dit : « Zelda, enlève ton manteau ! » Alors elle, elle voulait pas l'enlever. Alors eux, ben Sébastien il l'a enlevé de force. Il lui a enlevé le manteau de force et puis il s'est jeté sur elle. Il l'a violée, c'était pour la violer.
Daphnée : Enfin il voulait.
Héloïse : Il voulait la violer.
Tara : Il voulait la violer. Il a violé Zelda, Sébastien.
Héloïse : Enfin elle s'est pas laissé faire.
Martine : Elle ne s'est pas laissé faire. Il ne l'a pas violé. Il a voulu.
Tara : C'est Sébastien, il a... il a... violé Zelda, et puis Julie elle arrive. Elle a dit : « Non mais ça va pas ! Hé ! » Elle a dit ça : « Ça va pas ! » On ne viole pas les gens, c'est pas bien. Et eux, en fait, alors Benoît il arrive, il dit : « Qu'est-ce que c'est que cette fête ? La fête de carnaval c'est fini. » Alors Julie elle dit : « Mais non, tu vois bien qu'il se passe quelque chose. » Elle a dit ça. « Tu vois bien qu'il se passe quelque chose. » Alors Séb... Sébastien, il s'était jeté sur Zelda... comme une bête sauvage.

Tara revient sur la relation entre Sébastien et Zelda et elle lève le refoulement d'Amy et d'Yves en parlant du viol. Les intervenantes opèrent alors un nouvel ajustement à la réalité de la scène en soulignant que c'est une « tentative ». Cette nuance ne semble pas facile à intégrer pour Tara. Elle continue le résumé de la scène à grand renfort de citations et précise que ça ne se fait pas dans une forme de rappel à l'interdit déjà formulé par Robert. Ainsi, Tara fait une description de la scène sur laquelle les autres membres du groupe vont pouvoir s'appuyer pour continuer la discussion.

Antoine : Merci ma femme Sandrine. Merci ma femme Sandrine. Non ! Non ! Oui. Merci, Sandrine.
Daphnée : On peut parler de ce qui s'est passé sur la scène ?
(Sandrine fait mine d'enlever le micro)
Antoine : Non, tu reprends pas, non !
Thérèse : Antoine, il y a beaucoup de jeunes qui veulent parler.
Paulette : Je pense qu'on peut aussi entendre que pour Antoine, peut-être que c'est dur pour lui de parler de ce qui s'est passé.
Antoine : Elles étaient à la piscine.
Martine : Oui !
Antoine : Zelda a enlevé tout nu.
Sandrine : Non elle est revenue de la piscine avec son maillot.
Antoine : Oui, maillot de bain. Et toutes les crottes de nez. (Certain jeunes expriment du dégoût). Elle a pris des cadeaux. C'est les rois des galettes avec des amandes.
Martine : C'est Benoît qui apporte une galette.
Antoine : Comme les gâteaux au chocolat.
Daphnée : Oui, mais qu'est-ce qui s'est passé ?
Antoine : Il prend son gâteau au chocolat.
Daphnée : Il arrive avec un gâteau...

Antoine : Il arrive avec un gâteau au chocolat pour donner à tout le monde.
Daphnée : Il retrouve ses amis, oui.
Antoine : (incompréhensible).
Thérèse : Comment ?
Antoine : Son gâteau va tomber ! Son gâteau va donner du cadeau des Rois et il fait un bisou à la dame. Il reste tout nu, la serviette, le bonnet et son chien. Ouaf ouaf ouaf.

Puis Antoine prend la parole en utilisant la phrase : « Merci ma femme... ». Il sait que ce n'est pas apprécié de l'équipe quand il l'utilise. Cela représente donc une forme de transgression traduisant peut-être une identification à Sébastien. Paulette intervient pour qu'Antoine puisse parler, évitant que le cadrage de Sandrine n'empêche toute expression de l'excitation d'Antoine. Il précise, en parlant de Zelda nue, la composante excitante présente dans la scène, et ouvre sur la compréhension d'une motivation de Sébastien. Cependant cette excitation devient débordante pour lui et Antoine évoque alors différents détails de la scène qu'il n'arrive pas à organiser de manière cohérente. Son discours tend alors à s'organiser autour d'associations courtes. Martine propose alors à Yolande de parler pour éviter à Antoine de continuer à se perdre dans les détails.

Yolande : Elle s'est mis toute nue. Elle s'est mis toute nue.
Martine : Toute nue ? Elle est en maillot de bain.
Yolande : Ça m'a fait très peur.
Martine : Oui, c'était très violent.
Yolande : Parce que il a violé.
Héloïse : Il voulait la violer, oui.
Martine : Il voulait et elle a dit « non ».
Yolande : Très violent...

Celle-ci propose alors un lien entre ce qui a été vu sur scène et son ressenti personnel de peur. Elle souligne que ce qui est vécu a une influence sur ce qui est ressenti, allant de ce fait plus loin qu'Antoine. En ajoutant le ressenti émotionnel suscité par la scène, elle souligne qu'on peut aussi s'identifier à la victime en partageant son ressenti affectif. Cependant cette identification n'est pas explicite car Yolande ne dit pas avoir peur parce que Zelda a eu peur.

Aristote : Alors euh, Benoît il s'est... il a mangé un gâteau au chocolat. Alors, la dame elle a eu peur, elle enlevé son man... Elle a pas enlevé son manteau, c'est Benoît qui a enlevé son manteau de la dame. Et le chien il a aboyé, il fait ahou ! Ahou ! Le chien. Le chien il aboie wouwouwou ! (Beaucoup d'agitation dans la salle) Le chien il fait ouaf, ouaf. Alors il va manger Benoît, il va manger. Il était assis sur une chaise. Il était habillé, il a mangé Benoît. Benoît il a mangé, il va faire autre chose. Benoît il va manger. C'est bon.

Cette mise en mot des émotions se poursuit dans l'intervention d'Aristote qui, au milieu d'autres détails dont le sens est difficile à saisir si ce n'est que c'est à nouveau Benoît qui est érigé comme

mauvais objet, souligne que Zelda a eu peur (« Alors, la dame elle a eu peur »). Dans son intervention semble malgré tout transparaître une symbolisation de l'agressivité orale contre Benoît qui s'appuie sur le chien. Il tisse ainsi un lien entre le ressenti affirmé par Yolande et celui ressenti par le personnage et souligne l'identification au personnage.

Gérard : En fait, Zelda a enlevé la veste. Après enlevé les habits, les affaires. En fait, enlever les habits, oui. En fait, elle rigolait. (Beaucoup d'agitation dans la salle).
Martine : Qui est-ce qui rigole ?
Gérard : Zelda !
Martine : Pas tellement.
Gérard : En fait Zelda elle rigolait. Elle est tombée.

Puis, s'appuyant sur l'ouverture faite par Yolande au niveau de l'analyse des sentiments, Gérard propose une autre interprétation des émotions de Zelda. Il souligne à nouveau l'aspect excitant de son corps dénudé et cherche à camoufler l'émotion de Zelda en la transformant en émotion joyeuse. Ce faisant Gérard essaye de minimiser le fort ressenti affectif de Zelda bien que dans le cas de Gérard se pose également la question d'une confusion des émotions. Néanmoins, Martine invalide cette interprétation.

Marcel : Bonne année, bonne année. Bonne santé. Alors au Papotin, mercredi prochain.
Martine : Dans la scène qu'on a vue, c'était la fête des Rois alors ?
Marcel : La fête des Rois. C'était cool. Il y a... (Beaucoup d'agitation dans la salle) C'est cool...
Laëtitia : Qu'est-ce qui s'est passé sur la scène ?
Marcel : J.P. il est en prison. Raoul en prison. Au commissariat. J.P., Raoul, comme prisonnier. J.P. prisonnier, Raoul prisonnier.
Martine : Oui, Julie était au commissariat.
Marcel : J.P. il va aller en prison, il va aller en prison. Véronique Sanson c'est la droite. C'est une femme de droite Véronique Sanson.

Marcel intervient alors et rappelle, au milieu de références à une série de télévision, le commissariat et la police. Cela permet de faire à nouveau émerger les représentations de sanctions évoquées par Robert dès le début de discussion. Puis la discussion se termine et laisse place à la scène rejouée.

Il ressort donc de cette première partie de discussion que la force de la scène entraîne l'évocation de la loi pour marquer l'interdit de ce qui vient d'être vu, mais également des mécanismes de refoulement et d'inhibition qui tentent de limiter voire annuler le conflit et le traitement de celui-ci au niveau groupal, vraisemblablement pour éviter un emballement tel que celui constaté chez

Antoine. Ces mécanismes permettent d'aborder, pendant un court moment, le ressenti affectif de Yolande, qui peut alors être repris par les autres membres du groupe en les attribuant au personnage de Zelda. Mais vient alors une remise en question de ces émotions et un questionnement sur l'excitation sexuelle due à la vision du corps dénudé de Zelda. Mais cette question est refermée par le rappel de la sanction.

Scène rejouée

(Le chien aboie)
Benoît : Oh ! Mais ça suffit c'est moi. (chien qui se calme) voilà ! (Benoît entre sur scène) Bonjour les filles. Et c'est l'heure de la couronne des Rois. Comment ça va ? Ça va ma chérie ? (Il embrasse Julie) Ben dis-donc, c'est quoi cette tenue de carnaval, c'est fini la fête. Mmm. Bonjour ma petite Zelda ! (Il fait la bise à Zelda) Salut ma poule (Il fait la bise à Sébastien), comment ça va ? Et ben dis-donc, tu as de la chance... Tu as deux filles rien que pour toi. Alors je vous ai amené une petite couronne des Rois que j'ai faite avec de l'eau de fleur d'oranger ramenée du Tunisie et des amandes pilées, vous allez vous régaler.
Julie : Non mais ça va pas Benoît ? Tu vois pas qu'il s'est passé quelque chose là ?
Benoît : Euh non, pourquoi, je devrais ?
Julie : Ben oui, oui, il s'est passé quelque chose de très grave entre Sébastien et Zelda.
Sébastien : Oh très grave !
Benoît : Oh ! Et attend, c'est toujours comme ça les filles, il faut que ça fasse des histoires.
Julie : Non, mais pourquoi tu dis ça ? Tu ne sais même pas ce qui s'est passé !
Zelda : Il s'est passé quelque chose de très grave ! Tu veux savoir ce qui s'est passé ?
Benoît : Ben vas-y raconte !
Zelda : Ben il s'est passé que j'ai été victime d'une... tentative de viol.
Julie : Ouais !
Zelda : Oui, je vais te raconter l'histoire. J'étais avec Julie à la piscine ce matin, on a pris un bain et puis après quand je suis retournée à ma cabine, on m'avait volé toutes mes affaires. Alors Julie m'a dit : « Ben tu n'as qu'à vite aller chez Sébastien pendant que moi je vais au commissariat pour voir si on peut retrouver tes affaires. » Alors je suis montée chez Sebastien. Sébastien m'a proposé de me donner une serviette pour me sécher et puis je lui ai dit : « Bon ben je prends la serviette, je vais aller dans la salle de bain, me mettre à l'aise. » Et lui il m'a dit : « Mais non, mais non, sèche-toi ici, enlève ton manteau. » Je lui ai dit : « Non Sébastien, je ne veux pas enlever mon manteau. » Et lui il s'est jeté sur moi... Il s'est jeté sur moi comme une bête sauvage. Il a essayé de m'embrasser, il m'a mis par terre, il m'a agressé. Voilà ce qui s'est passé !
Benoît (reprenant son sérieux) : C'est vrai ça Sébastien ?
Sébastien : Un peu.
Zelda et Julie : Comment ça un peu ?
Sébastien : Ben c'est vrai, ça s'est passé comme ça, comme elle a dit.
Benoît : Ben tu vas t'excuser oui !
Sébastien : Je suis vraiment désolé Zelda, je ne sais pas ce qui m'a pris. Enfin tu sais que tu me plais aussi !
Zelda : Et alors ! Et alors ! C'est pas une raison parce que quelqu'un vous plaît de vous jeter sur lui comme ça. Encore tu m'aurais dit : « Tiens Zelda, tu me plais bien, est-ce que je pourrais

t'embrasser » ou je sais pas ou « On pourrait faire, je sais pas, un petit câlin » ou quelque chose. Mais non, toi, tu t'es jeté sur moi, comme ça, comme un sauvage. Tu crois que c'est des manières, tu crois qu'on doit faire ça ? On a pas le droit de se jeter comme ça sur les gens. Et quand les gens se jettent comme ça sur vous, il faut... il faut se défendre. Il faut absolument se défendre.
Sébastien : Je suis vraiment désolé, en plus je suis vraiment gêné par rapport à vous. Zelda, je m'excuse encore une fois (Antoine : « Arrêtez Monsieur ! ») Sincèrement. J'espère que tu pourras me pardonner.
Applaudissements.

Comme cela a été envisagé dans la description du cadre, quand la scène est rejouée les acteurs, tout en respectant les contraintes que leur impose leur jeu, font un retour aux spectateurs en intégrant des éléments de la discussion. Ainsi lors de la reprise de la fin de la scène nous pouvons remarquer certains ajouts en particulier dans le texte de Zelda.

Nous pouvons constater l'ajout de « Je vais te raconter l'histoire » qui s'associe avec la suite du monologue où l'actrice explicite davantage les enchaînements avant le moment de l'agression. À la fin de ce monologue sont mis en avant l'intention de Sébastien (il a essayé de m'embrasser) et le résultat (il m'a agressé) ce qui souligne la différence entre la volonté de départ et l'acte qui en a résulté.

Un peu après, Benoît est plus affirmatif quand il dit à Sébastien : « Ben tu vas t'excuser oui ! » Cela permet de souligner que le personnage se place dans une posture de désapprobation de ce qu'a fait Sébastien et marque davantage la différence avec celui-ci, ce qui pourrait aider à limiter la confusion entre les deux personnages.

La seconde partie d'explication que fournit Zelda est également plus claire et mieux organisée, elle ajoute une précision importante : il faut se défendre quand on est agressé. Ainsi elle appuie Martine, qui explique que Zelda ne s'est pas laissé faire.

Second temps de discussion

> *Yolande : Benoît il a fait n'importe quoi, il s'est jeté sur lui. Benoît il a fait n'importe quoi.*
> *Daphnée : Sébastien.*
> *Martine : Sébastien.*
> *Yolande : N'importe quoi. Il s'est jeté sur elle. Sébastien, il a fait n'importe quoi, il s'est jeté sur elle. Ça c'est pas normal.*

Lors de la seconde partie de la discussion nous pouvons remarquer dès l'intervention de Yolande que la confusion entre Benoît et Sébastien reste présente et doit être rectifiée par une

intervenante. Cette fois-ci c'est d'ailleurs accepté par Yolande, qui modifie son discours. Mais nous pouvons également noter que Yolande exprime un jugement personnel quand elle dit : « Ça c'est pas normal. »

Antoine : On a vu la scène les galettes des Rois.
Martine : Oui.
Antoine : On a vu des amandes. Des amandes !
Héloïse : Oui, il y a des amandes dans la galette de...
Antoine : On a vu la piscine et son chien. La piscine et son chien, ça veut dire quoi ?
Daphnée : Ben oui, ça veut dire quoi ?
Martine : On ne les a pas vus, on en a entendu parler. On a entendu le chien et on sait que Zelda était à la piscine avec Julie.
Antoine : Oui effectivement. On a vu son chien, les amandes et la galettes des Rois. La piscine... Et la piscine. La piscine, je l'ai vue tout à l'heure ! Bonjour Maurice.
Daphnée : Et Zelda elle revient de la piscine, sans ses affaires.
Antoine : Elle sort ses affaires. Elle dort par terre.
Thierry : Elle dort avec...
Daphnée : Elle arrive avec son manteau et elle n'a plus ses vêtements.
Antoine : Elle n'a plus ses vêtements.
Martine : Sauf son manteau...
Antoine : (avec une voix suraigüe) Sauf son manteau ! Sauf son manteau... Le manteau, il l'enlève, il va nager à la piscine. Mais c'est bien.

Antoine, qui intervient ensuite, met en avant les détails du contexte évoqués par les personnages, qui ne sont pas directement présents sur scène. Cela semble être une manœuvre de refoulement qui essaye de cacher la nudité partielle de Zelda, vécue comme élément excitant. Antoine précise alors, avec l'aide de Martine, qu'elle a son manteau, mais dit qu'elle l'enlève à la piscine. Il semble alors qu'Antoine est toujours excité par ce qu'il a vu, mais qu'il le déplace à la piscine, certainement pour éviter la culpabilité de partager cette excitation avec Sébastien. Il crée ainsi une distance qu'il n'avait pas lors de sa première intervention. Quand le personnage s'excuse à la fin de la scène rejouée, Antoine demande d'ailleurs à ce qu'il soit arrêté. On peut supposer que le fait d'avoir rejoué la scène a permis à Antoine de distinguer ce qui l'excite de la représentation d'agression que la scène donne à voir. Il peut alors l'intégrer dans une autre séquence fantasmatique incluant la piscine, autre emprunt à la scène.

Amy : Alors j'ai vu que Julie elle était fâchée, encore un petit peu. Zelda, elle était très fâchée.
Martine et Héloïse : Oui.
Amy : Et après j'ai vu que Sébastien il a porté... ou Benoît. Il a apporté une galette des Rois. Dans une boîte. Et puis j'ai vu que, avec ce qui s'est passé, Zelda, elle était fâchée encore plus. Elle était en colère, très, très triste. Il lui a fait du mal, il lui a fait du mal. Il a fait beaucoup de mal, il était vraiment, elle était vraiment triste et sa copine elle l'a consolée un petit peu. J'ai vu, elle a failli pleurer. Il lui a dit : « Enlève ton manteau », elle voulait pas. Elle voulait pas du tout. Elle voulait pas enlever son manteau, et donc Benoît il est parti chercher une serviette et après

il a dit : « Enlève ton manteau, enlève ton bonnet et mets-toi par terre. » Et ça, j'ai vu que c'était, c'était très, très, très violent de sa part.
Martine : Oui.
Daphnée : Très violent de sa part, oui.
Amy : Ce qu'il a fait, c'est n'importe quoi en plus. C'est grave. En plus, moi ça m'a fait un peu peur. Ça m'a fait quand même très, très, très peur. Et ça m'a fait très, très, très peur. Et moi j'ai vu que Julie était partie chercher son sac. Elle était partie. Elle a dit qu'elle a perdu ses affaires dans la cabine. Après, elles ont nagé à la piscine et elles sont revenues. Et elles étaient... Voilà et c'est tout.

L'intervention d'Amy souligne le ressenti des femmes, mais aussi que Julie a consolé Zelda. Elle envisage qu'elles sont fâchées, mais également que Zelda peut à la fois ressentir colère et tristesse. Puis, elle décrit le moment de l'agression, toujours en inversant Benoît et Sébastien, et souligne que la violence vient de Benoît et la peur que cela a suscité chez elle. Elle peut ainsi mettre en avant le lien entre le ressenti qu'elle suppose à Zelda et son ressenti. La force de ce vécu désorganise quelque peu la suite de l'intervention, Amy repartant en arrière sur le moment du vol à la piscine.

Tara : Alors. Oui je veux dire quelque chose. Alors en fait c'est, Benoît il avait ramené la galette des Rois. Alors Julie elle a dit : « Non, mais regarde, là il s'est passé quelque chose de grave entre Sébastien et Zelda. » Euh. Et en fait, Zelda elle disait : « Ouais, on viole pas les gens. » Euh, en fait et ben, (Beaucoup de bruits dans la salle) Zelda elle disait : « Oui, est-ce qu'on peut s'embrasser. Est-ce qu'on peut faire l'amour. Est-ce qu'on peut s'embrasser ? Mais toi tu te jettes comme une bête sauvage sur moi. Je ne peux pas accepter ça. On n'agresse pas les gens comme ça. C'est pas parce que on aime quelqu'un qu'on peut se jeter sur lui ! »
Martine : Exactement.
Tara : Ce n'est pas parce qu'on aime quelqu'un qu'on peut se jeter sur lui !
Martine : Oui, tu as raison.
Tara : On peut lui dire : « Et ben voilà, est-ce que je peux faire l'amour avec toi, est-ce que je peux t'embrasser ? » On ne se jette pas sur les gens comme ça, non, ça ne se fait pas, c'est interdit ! Quand on se fait violer, on doit se défendre ! Voilà ! Quand on se fait violer, on peut se défendre ! C'est pas compliqué. Si quelqu'un te viole, tu te défends ! Voilà ! C'est pas compliqué ! Si quelqu'un t'embrasse sans te demander la permission, tu te défends. Voilà ! C'est ça qu'il faut faire. Alors Zelda, elle est pas contente. Elle disait : « Non, c'est pas bien, c'est pas bien ce que tu viens de faire Sébastien, c'est vraiment pas bien. On ne se jette pas sur les gens comme ça, ça ne se fait pas. »
Martine : Qu'est-ce qu'elle aurait voulu Zelda ?
Tara : On ne se jette pas sur les gens comme ça. Quand on aime quelqu'un, on ne le viole pas. On lui demande : « Bon ben voilà, est-ce que je peux faire l'amour avec toi, est-ce qu'on peut s'embrasser. Mais on ne se jette pas sur lui comme ça. »
Martine : Oui !
Tara : Voilà, on ne se jette pas sur lui comme ça.
Héloïse : Très bien.

Puis Tara met en avant Benoît et la relation avec Julie. En fait elle fait ressortir que Julie est en colère contre lui parce qu'il ne ressent pas le malaise présent quand il arrive. Elle met en avant ce que Zelda a ajouté lorsque la scène a été rejouée, c'est-à-dire le fait de se défendre quand on

se fait agresser. À la fin de son intervention Tara, sous couvert de citer Zelda, fait des reproches à Sébastien, exprimant ainsi son sentiment de désapprobation face au comportement du personnage.

> *Aristote : Alors euh, bonne année, bonne santé. Il y avait la galette des Rois. La galette des Rois, il y avait un bonhomme, il faut mettre la couronne de Roi. Le couronne de roi c'est comme ça (fait un cercle avec les mains). C'est comme ça la couronne de Roi. Alors Benoît il a dormi Benoît. Il était fatigué, après il a mangé. Il a mangé Benoît. Benoît il a consolé la dame. Elle a fait un câlin. Elle a fait un câlin, elle a fait comme ça. Elle s'est défendue, elle se défend, elle se laisse pas faire ! Ne te laisse pas faire, défends-toi. Tu te laisses pas faire. C'est défends-toi !*
> *Héloïse : Voilà, elle s'est défendue.*
> *Aristote : Elle s'est défendue.*

Après cette intervention, nous pouvons noter celle d'Aristote, dont le sens est bien compliqué à saisir. Il semble qu'il a pris différents éléments de ce qu'il a vu et qu'il essaye de les relier. Il tente d'annuler le conflit en disant que Benoît (certainement confondu avec Sébastien) fait un câlin à Zelda et qu'il l'a consolée. Mais il ajoute que celle-ci s'est défendue et qu'elle ne se laisse pas faire, laissant penser que l'annulation n'a pas réussi à se maintenir.

Puis la discussion se termine sur l'intervention d'Yves qui est prise dans une certaine excitation présente dans le groupe.

Lors de cette seconde partie de la discussion il apparait possible pour les jeunes d'émettre des jugements personnels sur ce qui a été vu. Nous pouvons également noter que les émotions des femmes sont mieux analysées et qu'il est même possible pour le groupe, au travers de l'intervention d'Amy, d'envisager que plusieurs émotions se mélangent. Tara, quant à elle, reprend les ajouts que l'actrice a fait dire au personnage de Zelda lorsque la scène est rejouée. Une distinction entre la représentation de l'agression et ce qu'il y a d'excitant dans la scène est esquissée par Antoine, mais les interventions d'Artistote et d'Yves laissent entendre qu'il reste de la confusion face à une scène de cette force.

II-2) Détail de l'analyse de la scène 6

Scène jouée

(Sébastien et Benoît sont ensemble devant un ordinateur).
Benoît : Regarde, regarde, regarde ! Oh oh oh ! Oh celle-là. Attends, tu as vu la paire de seins ? Magnifique ! Alors regarde celle-là, elle est sur la plage. Oh la la ! Ah non, mais y'a rien, il n'y a même pas le maillot. Regarde !
Sébastien : Mais il n'y a que des blondes, c'est incroyable.
Benoît : Et celle-là à vélo là !
Sébastien : Quoique le vélo là, c'est un peu suggestif.
Benoît : Oh oh ! Attends, attends. Regarde ! Je vais te montrer, un autre site que je connais bien.
Sébastien : Attends, là c'est bien, c'est super. Mais il y a que des photos ?
Benoît : Ah ben tu veux du dialogue ! Attends !
Sébastien : Ah oui.
Benoît : Ici, là. Tiens regarde ! Ici...
Sébastien : Tu connais bien dis donc ?
Benoît : Oui ! Euh, oui, oui, je le regarde souvent.
Sébastien : Oui.
Benoît : Regarde tiens. Ici, alors tu as jolie jeune fille. Tiens, tu vois, tu peux même rentrer les critères si tu veux.
Sébastien : Attend là, il n'y a que des vidéos sur cette page.
Benoît : Non, ben tiens, non ! Ben justement, tiens ici !
Sébastien : Non mais attend.
Benoît : Regarde, regarde ! Oh la la !
(Ils rigolent ensemble)
Sébastien : Non mais attends, c'est super, c'est excitant et tout, mais, enfin tu comprends, c'est pas trop ce que je t'avais demandé moi. Tu sais avec Zelda, ça a été un peu dur la dernière fois. La dernière fois... Je crois qu'elle ne veut plus trop me voir et tout ça. Mais moi elle me manque. Alors, si je pouvais trouver quelqu'un un peu pour discuter, pour faire un peu la transition avec elle. Là, je sais plus.
Benoît : S'il n'y a que ça !
Sébastien : Comment tu fais ?
Benoît : Ben regarde ici. Tu peux entrer les critères. Tu veux comment ? Grande, petite ?
Sébastien : Ben plutôt petite.
Benoît : Petite, alors. On va mettre quoi comme taille ?
Sébastien : Ben je sais pas, un mètre soixante, par là.
Benoît : Alors les cheveux ?
Sébastien : Je sais pas, châtain.
Benoît : Châtain. Châtain. Et ensuite avec plutôt de la poitrine ?
Sébastien : Ah non ! Ah non ! Ça attends. Ce qu'on a vu c'était super, mais moi je ne suis pas très... C'est pas trop mon truc. Moi je suis plutôt... Quelqu'un de pas trop...
Benoît : Attends, regarde : Pas très grande, châtain, euh... Pas beaucoup de poitrine. C'est Zelda que tu cherches. (Benoît rigole).
Sébastien : C'est pas Zelda. C'est bon. Enfin quelqu'un... Non pas Zelda...
Benoît : Oh ! Regarde ça ! 27 qui correspondent à vos critères. Il y en a 27 qui sont connectées ! Oh !

Sébastien : 27, ça veut dire qu'on est en même temps sur ?
Benoît : Oui, il y en a 27 exactement ! La voilà. Jeune fille charmante... nanana... cherche... Oh ! Cherche garçon roux.
Sébastien : Ah ouais ?
Benoît : Je suis une jeune fille libérée !
Sébastien : Libérée ? Tu crois que c'est pour moi ça ? C'est pas très...
Benoît : Oh ben attends, il faut savoir.
Sébastien : Ça veut dire qu'elle est un peu...
Benoît : Pas forcément.
Julie : Benoît ? Benoît ? J'ai pas mes clés, je suis avec Zelda, tu peux m'ouvrir ?
Benoît : Oui, oui, oui ! (en aparté, à Sébastien) Attends, va à la cuisine ! (À Julie) J'arrive !
Julie : Ben dépêche-toi Benoît !
Benoît : J'arrive !
Julie : Eh !
Benoît : Oui, oui, oui ! Bonjour. Excuse-moi (Julie et Benoît s'embrassent), je suis à la cuisine, j'étais en train de préparer... Bonjour Zelda (Benoît lui fait la bise).
Zelda : Ça va ?
Benoît : Oui, j'ai pas eu le temps de t'appeler. Tu vas mieux ?
Zelda : Oui, ça va. Ça va.
Benoît : C'est vrai ?
Zelda : Oui. Merci.
Benoît : Tu es en train d'oublier un peu tout ça ?
Zelda : Oui. Tout va bien.
Benoît : Ben excusez-moi, j'étais à la cuisine, et j'étais en train de préparer pour ce soir un bon petit repas avec des copains.
Julie : Ah bon ! C'est qui ?
Benoît : Euh, des amis de la fac que j'ai retrouvés. Et là je dois partir faire des courses à nouveau.
Julie : Ah justement, à propos de courses, Zelda, il faut que je te montre un truc.
Benoît : Ah non ! J'étais sur l'ordinateur justement, j'étais en train de regarder les ingrédients pour la recette de ce soir.
Zelda : Mais justement...
Benoît : Mais c'est pour la cuisine. Il faut que j'aille voir...
Julie : Mais attends. Tu peux me le prêter deux secondes.
Benoît : Attends je vérifie.
Julie : Ben attends, mais, laisse-moi regarder.
Zelda (en se dirigeant vers la cuisine) : Je vais boire un verre.
Benoît : Non ! Non ! Ne va pas dans la cuisine, elle est complètement encombrée. Va dans la salle de bain, c'est mieux.
Zelda : Ben écoute...
Julie : Oh là là ! Mais qu'est-ce que c'est que ça ?
(Victor rigole très fort)
Benoît : C'est rien, c'est parce que j'ai un...
Julie : Qu'est-ce que tu fais ? Ça va là ? Je ne te suffis pas ?
Benoît : Non, j'ai... l'ordinateur...
Julie : Oh ! Regarde la page qu'il y avait avant ?
Zelda : M'enfin Sébastien, mais Benoît ? Mais ?
Julie : Mais pourquoi tu regardes ?
Benoît : Mais c'est pas moi. C'est pas moi... J'ai pris l'ordinateur justement et...

Julie : Oh ben bonjour l'excuse ! Mais en plus regarde, c'est des filles toutes nues.
Zelda : Oh !
Benoît : Mais non, mais... regarde tiens ! Du dialogue, il y a du dialogue.
Julie : Oui, mais regarde avant. Regarde avant ! Regarde ! Oh la la ! Elle a rien sur elle là !
Benoît : J'ai prêté l'ordinateur. Tu n'es pas obligée de...
Zelda : Oh ! Regarde ça !
Julie : Oh la la !
Zelda : Mais qu'est-ce qu'ils font là ?
Julie : Mais je ne te suffis pas ? C'est quoi là ? Qu'est-ce qui se passe ? Tu peux m'expliquer ?
Benoît : C'est pas moi. J'ai prêté l'ordinateur et justement...
Zelda : Écoutez, moi je vais boire un verre parce que là... (Zelda sort de la scène).
Julie : Non mais ça va pas ?
Benoît (à voix basse) : Je n'ai pas pu t'expliquer, il y a Sébastien qui est là-bas.
Julie : Tu n'as rien trouvé de mieux là ?
Benoît (à voix basse) : Mais je jure.
Julie : Bien sûr, bien sûr.
Benoît (à voix basse) : Il était en train de chercher... regarde.
Julie : C'est nul. Mais c'est nul.
Benoît : Non, mais regarde, regarde, regarde le dialogue. Moi, je veux une fille comme Zelda.
Julie : Tu as vu quelqu'un à la cuisine ?
Zelda : Ben non, pourquoi, j'aurais dû voir quelqu'un ?
Julie : Ah, la la. Non, mais c'est bon. Allez vient Zelda, on s'en va là. C'est vraiment nul.
Zelda : Mais pourquoi ?
Julie : Non, mais c'est...
Benoît : Écoute...
Julie : C'est une excuse pour ça ! C'est tout ce qu'il a trouvé.
Benoît : Bon écoute, euh, on se voit ce soir ?
Julie : Certainement pas.
Zelda : C'est pas très bien de regarder ces choses-là. Surtout quand on est en couple avec quelqu'un.
Julie : Bravo !
Sébastien (revenant de la cuisine) : Elles sont parties ?
Benoît : Mais qu'est-ce que tu as fait ?
Sébastien : Ben je suis désolé, j'ai paniqué, j'étais caché sous la table de la cuisine, elle m'a pas vu. Je suis désolé si je t'ai fait des ennuis avec Julie. Je l'appelle ce soir, je lui expliquerai, ne t'inquiète pas.
Benoît : J'ai été obligé de lui expliquer. Mais tu sais, tu devrais quand même en parler avec Zelda. Ça suffit, il faut que vous régliez cette histoire, c'est pas possible.
Applaudissements.

Premier temps de discussion

Victor : C'est, ils sont sur Internet.
Martine : Oui, c'est sur Internet, les deux garçons regardaient...
Victor : Ouais.
Héloïse : Oui.
Victor : Il regardait sur Internet et ils regardaient des femmes nues. Et après sa femme est venue le voir. Après sa femme elle a vu ça et elle l'a engueulé.
Héloïse : Oui, elle n'était pas contente.

Victor : Et...
Martine : Et puis ?
Victor : Après les femmes, elle est allée... on s'en va.
Héloïse : Elle est allée... on s'en va, oui, parce qu'elle était en colère.
Victor : En colère oui.
Martine : Toute les deux elles étaient en colère. Oui.

La discussion ouvre avec l'intervention de Victor, qui résume l'enjeu relationnel entre Benoît et Julie de manière très efficace. Il assure alors un rôle de synthèse qui va aider le reste du groupe à construire les interventions. Martine et Héloïse, les intervenantes extérieures, insistent juste sur la composante affective.

Damien : Que la vie est compliquée en famille !
Martine : Oui.
Damien : Que la vie est dure en famille.
Martine : C'est vrai.
Héloïse : Oui.
Damien : Et je ne veux pas être tout le temps embêté par papa ou par maman. J'en ai assez d'être embêté par papa ou par maman. Pour la pièce de théâtre, je suis un peu triste.
Héloïse : Oui, qu'est-ce qui te rend triste ?
Damien : Parce que je me fais engueuler par maman ou par mon papa, et je suis triste.
Martine : Là ce sont les deux filles qui sont en colère après les garçons.

Damien explique alors que cette scène le renvoie à un vécu familial. Nous pouvons alors voir l'émergence d'une élaboration d'un élément personnel qui s'appuie sur la situation présentée. Quand il précise sa tristesse, il semble que cela pointe une identification avec le personnage de Sébastien et la tristesse du personnage tout au long de la scène.

Robert : Je trouve qu'elle était choquée Zelda parce qu'elle sent une trahison, une forme de trahison.
Martine : Oui ?
Robert : Une forme de trahison morale. Zelda j'ai vu que (inaudible).
Martine : Tu peux parler dans le micro s'il te plaît.
Robert : Sébastien voulait fuir Zelda parce qu'il avait des remords. Il regrettait en fait parce qu'il avait violé Zelda, il a beaucoup de remords, il regrette.
Martine et Héloïse : Il regrette oui.
Robert : Il a beaucoup de remords et il veut plus se montrer, il a honte. Voilà. C'est tout.
Héloïse : Ben écoute c'est...
Patrick : Merci !

Robert met en mots les ressentis affectifs, d'abord de Zelda puis de ceux de Sébastien. Il fait ainsi le lien entre ce qui se passe dans cette scène et celle de la séance précédente. Notons que Robert fait à nouveau émerger la représentation-mot du viol, ce qui n’est pas repris par les

intervenantes extérieures. Cela permet de rendre mieux appréhendable l'attitude de Sébastien. Cette élaboration étonne les intervenantes extérieures et satisfait Patrick, le metteur en scène.

Aristote : Alors Benoît il a dansé. Il a chanté, il a dit : « Nous allons sont de passé. » Alors Benoît il a fait le chien, il a fait « ow ow ! », il a fait « ow ow » le chien. Le chien il fait « wou wou wou ». Benoît il a dansé Benoît, Benoît il a mangé à table. Benoît il a mangé à table, il a mangé de la viande.
Martine : Tu nous racontes des séances passées...
Aristote : Benoît il a dansé.
Martine : Aujourd'hui ?
Aristote : Alors Benoît il était assis sur une chaise, la dame elle a tapé Benoît. Après, la dame elle a roté. C'est dégoûtant. Ils ont dansé les gens. Les gens ont dansé. Alors les gens ils ont dansé, persuadé, ils ont dansé.
Héloïse : Et aujourd'hui qu'est-ce qu'ils ont fait ? Sébastien et Benoît ?
Aristote : Il a dansé.
Martine : Aujourd'hui tu as compris...
Aristote : J'ai compris.
Martine : Tu as compris qu'il se passait quoi aujourd'hui ?
Aristote : Alors la dame elle a dansé avec les monsieur, avec les monsieur. Alors il y avait de la musique. Ils ont chanté : « Nous allons sont... du pa... sé..., Nous allons son dont passé » Nous allons te retrouver. Alors nous allons te retrouver. Nous allons te retrouver. Alors Benoît, il était assis sur une chaise, avec la dame. Avec la dame il était assis sur une chaise. Alors c'est tout pour Aristote.

Puis l'intervention d'Aristote montre qu'il est resté centré sur le générique de la séance d'aujourd'hui. Cela peut aussi s'entendre comme une manière de créer un lien entre les séances, au travers d'un point qu'elles ont en commun, et ainsi suivre le même cheminement que Robert. Mais dans son intervention Aristote opère un déplacement entre l'intérêt sexuel et la danse. Ce lien permet d'amoindrir l'aspect sexuel. Il continue en disant « Nous allons te retrouver », plusieurs fois, ce qui peut s'entendre, dans le cours de la discussion, comme une demande de retrouvaille entre Sébastien et Zelda ou entre Benoît et Julie. Aristote semble alors sensible aux ruptures de relations présentes dans la scène.

Antoine : On a vu ça sur Internet. On a dansé et il chante bien. Il chante et il danse. Comme je fais musique avec Mme L. Thérèse, bonjour Thérèse. Alors il danse et il chante. Sur Internet et l'iPod, pour aller sur l'ordinateur. Comme Toshiba. L'ordinateur c'est pour rencontrer sur Internet.
Martine : Oui !
Antoine : Je fais l'ordinateur à l'antenne du centre.
Martine : Ah ! (rires dans la salle).
Antoine : (Il rit un peu) Quel ordinateur à l'antenne du centre ? Lundi, mercredi, vendredi à l'antenne du centre ! (rires dans la salle). Alors le théâtre, c'est l'atelier avec les intervenantes ?
Martine : Ben oui.
Antoine : Il danse Jean-Louis Auber, « On cherche tous le bonheur ».

Antoine repart du générique, prenant alors la suite de l'intervention d'Aristote pour arriver, après quelques détours par association libre, à la place qu'occupe l'ordinateur dans la scène. Cela le fait d'ailleurs associer sur son utilisation de l'ordinateur au centre, ce qui vient évoquer qu'il y cherche peut être les mêmes choses que les personnages, c'est-à-dire du « bonheur ».

Marcel : J.P. J.P. est en prison, il est en prison.
Édith (répondant à Serge) : Non !
Marcel : William il est en prison. Téléphone... 984. On va parler de Sébastien.
Thérèse : J'ai pas compris.
Marcel : On va parler de Sébastien... On va parler de Sébastien... Michael ? Michael Chocron. Raoul il est en prison. J.P. il est en prison.

Marcel intervient avec les mêmes phrases que lors de la séance précédente, mais glisse au milieu de celle-ci « On va parler de Sébastien », qui peut se lire comme une demande adressée au groupe.

Édith : Benoît il regardait l'ordinateur et Zelda elle était pas content et dit « Bravo ! » à Sébastien. « N'importe quoi. »
Martine : Oui ?
Édith : Elle est toute nue la fille de l'ordinateur. Dans l'ordinateur, elle était pas contente. Ils chantaient et il y avait une surprise. Et Benoît était dans la cuisine. Sébastien était dans la cuisine.
Héloïse : Oui Sébastien.
Édith : Et après il était caché en dessous de la table.
Martine : Oui.
Édith : Et c'est là.
Héloïse : Oui, il s'était caché pour pas que Zelda le voie.
Édith : Et puis l'autre aussi.
Héloïse : Oui et Julie.
Édith : Et Julie, il va l'appeler ce soir. Ce soir le dîner. Il appelle Julie au téléphone. Julie et Jeffrey à l'antenne du centre, il chante ici. Les amis, les 4 amis.
Héloïse : Les 4 amis.
Édith : Et c'est tout.

Après une rapide régulation Édith, dont la colère est certainement aussi à lire en lien avec la colère des personnages féminins sur scène, peut suffisamment se calmer pour intervenir et indique les liens entre l'émotion de Zelda et ce qu'elle trouve sur l'ordinateur, Sébastien qui va se cacher dans la cuisine (Héloïse précise la raison de ce geste), et Benoît qui rappellera Julie le soir. Elle n'identifie pas que Benoît a certainement menti à propos du repas du soir.

Tara : Euh alors, elle était sur Internet... Ils étaient sur Internet et puis ils trouvaient des photos. Euh des photos... des femmes nues. Alors Zelda, ensuite, il y a Zelda et Julie qui sont arrivées.

Et puis Zelda et Julie elles ont regardé l'ordinateur et elles ont fait : « Oh ! Qu'est-c'est ? C'est quoi ça ! »
Martine : Exactement.
Tara : « Qu'est-ce que c'est que ça ? » « Non mais qui c'est qui a trouvé ces photos sur l'ordinateur ? » Alors elle dit : « C'est toi Benoît ? » Et Benoît il dit : « Non, non, c'est pas moi, c'est Sébastien. »
Patrick : Et Sébastien, il cherchait quoi ?
Tara : Sébastien il cherchait des photos.
Martine : Des photos de qui ?
Tara : Des photos de... de Zelda. Et des photos de Zelda nue.
Patrick : Tu crois qu'il cherchait ça ?
Tara : Non, Non.
Martine : Qu'est-ce qu'il cherchait sur Internet ?
Patrick : Il cherchait à rencontrer quelqu'un Sébastien.
Tara : Oui. Il cherchait à rencontrer quelqu'un.
Martine : Qui ressemblait à Zelda.
Tara : Oui. Ah oui, c'est une fille qui ressemblait à Zelda. C'est une fille qui ressemblait à Zelda... Euh oui, enfin elle en veut à Zelda. Non, elle en veut à Zelda.

Ensuite Tara reprend la recherche par les personnages masculins de femmes nues sur Internet, juste après avoir fait un lapsus « elle était sur Internet », qui rappelle que l'excitation peut aussi être recherchée par une femme. Puis les femmes retrouvent leur place moralisatrice. Avec l'aide de Patrick, elle finit par identifier qu'en réalité Sébastien cherche à voir Zelda nue, avant de se rétracter quand Patrick lui demande si c'est vraiment ce qu'elle pense. Puis elle envisage, soutenue cette fois par Martine, qu'il cherche un substitut pour Zelda, ce qui traduit une formation de compromis du désir de Sébastien, qui est plus acceptable.

Elle finit son intervention en disant : « Elle en veut à Zelda », ce qui est difficile à comprendre. On peut faire l'hypothèse que Zelda en veut à Sébastien et que Sébastien veut Zelda. Le conflit entre ces deux positions se condense dans la phrase de Tara.

Yves : Ce que je peux vous dire... Est-ce que vous pouvez m'entendre s'il vous plaît ?
Martine : Oui, on t'écoute.
Yves : Ce qui s'est passé hier. Hier j'étais pas très content de ce qui s'est passé. J'étais parti le jeudi 23. Édith...
Édith : Laisse-moi tranquille, laisse-moi. Tais-toi.
Yves : Et je parle. Édith m'insulte... de gros connard. Elle m'a traité de sale con.
Édith : Yves tu te tais ! Yves ça suffit.
Yves tape dans le micro.
Héloïse : Oui Yves.
Martine : Yves parle on t'écoute !
Yves : Oui. Euh Luigi, je peux parler ? (il parle à voix basse à Luigi). Mais alors ce qui s'est passé, que je n'ai pas. Edith m'a insulté.
Héloïse : C'est peut-être pas le sujet. Qu'est-ce que tu as vu aujourd'hui ? Qu'est-ce qui s'est passé ?
Yves : J'ai tout vu, mais je trouve que cette pièce…
Héloïse : Oui Yves.
Patrick : Parle-nous de la pièce Yves si tu le veux bien.
Yves : Alors, vous voulez que je vous dise ?

Héloïse : Oui.
Yves : Éliane ? En fait un truc, la pièce, ce qui s'est passé. C'est une reprise d'une chanson de Téléphone.
Yves tape à nouveau dans le micro.
Yves : 1, 2. Est-ce que vous me recevez cinq sur cinq ? Non, mais le bruit là !

Yves n'arrive pas à intervenir bien qu'il soit dans une revendication d'être écouté. Il semble alors qu'il teste la capacité d'écoute à l'intérieur du groupe. La scène, avec la tension entre Julie et Benoît, lui rappelle aussi ce qui s'est passé la veille avec Édith. Il semble que la colère de Julie a suscité le souvenir d'Edith en colère. Un temps lui est alors laissé avec des tentatives pour l'inciter à parler à propos de la scène, mais Yves n'arrive pas à se recentrer sur la scène actuelle.

Marc : Benoît et Sébastien, ils étaient en train de regarder des photos. Pour trouver un autre femme. Zelda devait quitter.
Héloïse : Oui.
Marc : Sébastien avait peur de se faire gronder encore. Il avait pas envie de revivre l'histoire de la dernière fois.
Patrick : Très bien.
Martine : Exactement.
Héloïse : Et il cherchait un dialogue...
Marc : Et il cherchait un dialogue sur Internet.
Martine : Mais les filles elles ont pas aimé ça beaucoup.
Marc : Ben non. Ils l'ont pas cru.
Martine : Ils ont pas cru... ? Ah oui.
Marc : Benoît et Sébastien ont menti. Ils les ont trompées.
Martine : Oui, oh.
Marc : Toutes les deux.
Martine : Oui. Mais elles ont vu qu'ils avaient menti n'est-ce pas ?
Marc : Oui. Elles s'en sont aperçues en ouvrant l'ordinateur.
Héloïse : Très bien.

Marc indique que Sébastien cherche une autre femme à cause de la tentative de viol et indique ainsi un lien important qui permet de mieux comprendre les intentions internes de Sébastien. Il souligne également le mensonge des hommes, ainsi que l'intention de tromper en le faisant. Il explicite ainsi la réaction de ceux-ci à l'arrivée de Julie et Zelda.

Amy se met en colère après Thierry. Gaston intervient pour lui proposer de se calmer.
Martine : Amy, tu veux bien nous dire ce que tu en penses ?
Héloïse : Qu'est-ce qui s'est passé aujourd'hui ?
Amy : (hors du micro) Chut !
Patrick : Amy, vas-y dans le micro, tu vas entendre.
Amy : Et puis... Et puis... Y'a trop de bruit.
Patrick : On t'entend très bien Amy.
Amy : Alors j'ai vu que Benoît il n'était pas très content. Et puis Benoît, il était pas très content parce qu'il regardait les femmes sur Internet. J'ai pas envie de le dire le terme parce que ça m'a choquée.

Martine : Tu n'es pas obligé.
Amy : Et ça m'a fait peur. Voilà. Ça m'a fait peur, ça m'a fait très, très, très peur. Ça m'a fait très peur. Et j'en peux plus.
Martine : Mais tu as vu la colère des filles ?
Amy : Oui, c'était ça qui ne m'a pas plu.
Héloïse : Qu'elles soient en colère ?
Amy : Oui. Je ne suis pas très bien. Merci.
Martine : Mais peut être que l'on va revoir le début de cette scène et on reprendra notre conversation.

Puis, Amy se met en colère contre Thierry, venant jouer au sein de la séance une colère similaire à celle de Julie sur scène. Elle souligne que la colère qui se joue dans la relation sur scène la met très mal à l'aise, mais ne peut élaborer davantage à cause de son état émotionnel. Celui-ci permet de refouler la représentation des hommes cherchant du contenu sexuellement excitant.

Au cours de cette première partie de la discussion nous pouvons constater comment la relation entre Benoît et Julie, centrée sur la colère, est prégnante dès le début de la scène. Cependant Robert ramène davantage la scène sur Sébastien et rappelle au groupe l'agression qui a eu lieu lors de la séance précédente. Aristote, bien que dans un discours plutôt confus, renvoie à la volonté de se retrouver après les séparations. Vient alors se poser la question du rôle de l'ordinateur dans cette scène au travers de l'intervention d'Antoine. Il permet de chercher quelqu'un pour être en relation. Cela ouvre sur la question de savoir ce que Sébastien cherche vraiment. Le groupe accède alors à l'idée qu'il cherche une femme comme Zelda, faute de pouvoir avoir Zelda. Cependant nous pouvons noter dans la dernière intervention qu'il reste une gêne par rapport à cette colère des femmes quand elles trouvent ce que cherchent les hommes sur Internet.

Scène rejouée

Benoît : Regarde-ça, regarde-ça ! Non mais tu as vu la paire de seins ! Oh oh !
Sébastien : Ah c'est vraiment...
Benoît : Attends, attends. Et regarde celle-là. Oh ! Pas mal !
Sébastien : Oh la la la. Il n'y a que des blondes ?
Benoît : Oui ! Regarde, elle a même pas de maillot. C'est incroyable. Et là... À vélo aussi c'est bien.
Sébastien : Enfin à vélo c'est suggestif quand même.
Benoît : Ah tiens... Là encore.
Sébastien : Ah oui, c'est super tout ça. Mais ce n'est que des photos.
Benoît : Attends on va aller sur un autre site que je connais. Voilà...

Sébastien : Tu connais bien tout ça !
Benoît : Ah oui ! Enfin je regarde de temps en temps. Tiens regarde là. Voilà, voilà. Dialogue et vidéo. Regarde, il y a même une vidéo.
Sébastien : Non, mais attends...
Benoît : Si si ! Oui oui ! Regarde ! Oh !
Sébastien : Ah non mais c'est dingue ! Non, non attends.
Benoît : C'est... !
Sébastien : Non, non, attends Benoît. Tout ça c'est, attends, O.K. C'est super excitant et tout, mais tu n'as pas très bien compris ce que je cherchais en fait. Tu vois moi, c'est surtout par rapport à Zelda, tu sais. La dernière fois... bon. Cette histoire, ça m'a quand même. Ça m'a un peu bouleversé, elle aussi. Elle ne veut plus me voir. Enfin on est un peu en froid, tu vois. Et en fait ce que je voudrais, c'est rencontrer quelqu'un. En plus je cherchais à dialoguer, enfin... trouver quelqu'un avec qui je puisse parler pour faire la transition. Parce que là, j'ai l'impression que c'est cuit.
Benoît : Attends, attends. Regarde.
Sébastien : Tu es sûr qu'avec un site comme ça on peut...
Benoît : Oui ! Regarde, tu peux mettre tous les critères que tu veux. Alors, tu veux quoi ? Une petite blonde ?
Sebastien : Ben plutôt petite, 1m 60, quelque chose comme ça.
Benoît : Ah oui. D'accord. La taille de Zelda quoi. Alors petite, ensuite. Là, les cheveux tu veux quoi ?
Sébastien : Ben châtain.
Benoît : Châtain. Alors de la poitrine ou pas ?
Sébastien : Alors ça. Non. Moi je ne suis pas très forte poitrine. Tout ça c'est pas mon truc.
Benoît : Ben alors tu veux vraiment trouver une fille qui ressemble à Zelda.
Sébastien : Ben qu'est-ce que tu veux. C'est mon type, c'est mon type. Zelda.
Benoît : Eh ! Regarde ça ! 27 filles connectées !
Sébastien : Ça veut dire qu'elles sont ?
Benoît : Oui, tu peux dialoguer, regarde. Voilà ! Hop, Isabelle. Et là Sophie. Voilà. Charmante jeune fille cherche jeune... cherche jeune homme roux ! Dis-donc. Pour relation. Je suis libérée.
Sébastien : Libérée ? Libérée, ça veut dire qu'elle est peut-être un peu... Tu crois que c'est vraiment pour moi « libérée » ? Je suis pas très sûr.
Julie : Benoît ? Benoît ? J'ai pas ma clé, je suis avec Zelda.
Fin de la scène.
Applaudissements.

Les intervenantes extérieures demandent à ce que le début de la scène soit rejoué, c'est-à-dire la partie avant que Julie et Zelda n'arrivent, où les hommes regardent des femmes nues sur Internet. Pendant ce second temps de jeu, le personnage de Sébastien explicite davantage son ressenti par rapport à l'agression de la fois précédente. Le changement est important, car dans la scène initiale, cet élément était évoqué de manière beaucoup moins explicite. Cela donne l'impression d'un sentiment de culpabilité plus élaboré et qui s'exprime plus clairement.

Dans les réactions de Benoît on peut aussi noter qu'à l'évocation de la description de la femme recherchée par Sébastien, la référence à Zelda apparaît plus vite. Quand il le dit à Sébastien, celui-ci reconnaît qu'il cherche Zelda, alors qu'il le niait dans la première occurrence de la scène.

Second temps de discussion

Yolande : Ils regardent des photos, ils regardent des photos. Sans les filles.
Martine : Sans les filles. Et Yolande qu'est-ce qui se passe après ?
Yolande : Ils regardent des photos et c'est fini.
Héloïse : C'est tout. Ils regardent des photos. Édith ?

Lors de la seconde partie de la discussion Yolande souligne immédiatement que la scène rejouée se passe sans les filles.

Édith : C'est moi. Parce que tout à l'heure, Sébastien regardait des photos de filles toutes nues et Zelda était pas contente et Sébastien... Et Zelda et l'autre, elles étaient pas contentes.
Héloïse : Zelda et Julie.
Martine : Oui.
Édith : Zelda et Julie étaient pas contentes, elles étaient pas contentes parce que elle était toute nue la fille dans Internet, dans l'ordinateur. Et puis, Sébastien était dans la cuisine, il était en dessous de la table. Il était caché, pas vu Zelda.
Martine : Il ne voulait pas qu'on le voie, oui.
Édith : Il était caché, et elles n'étaient pas contentes, les deux. Et partie. Et partie juste là-bas, dans le rideau.
Martine : Oui.
Édith : Ici c'est bien le spectacle. Les amis, ils vont avoir une surprise. Zelda et Sébastien et c'est tout.
Gaston : Et Benoît.
Édith : Et Benoît.
Martine : Et Julie.
Édith : Et Julie, et c'est tout.

Édith rappelle néanmoins le fait que Julie et Zelda n'étaient pas contentes de voir que les hommes regardent des photos de femmes nues. Partant de ce point, elle rappelle la totalité de la scène.

Robert : Moi ce qui m'a beaucoup étonné c'est qu'il ne soit pas condamné.
Thérèse : C'est qui ?
Robert : Celui qui a commis le viol ne soit pas condamné.
Patrick : Ah !
Robert : Parce que dans le monde réel, s'ils faisaient ça, ils iraient en prison. Il serait condamné. Dans le monde réel, s'ils faisaient ça c'est la perpétuité. C'est quand même terrible qu'il ne soit pas condamné. Je suis quand même un peu bouleversé... un peu étonné qu'il ne soit pas condamné.

Héloïse : Oui.
Martine : Pour avoir regardé les photos de ces femmes ?
Héloïse : Non c'est pour le viol.
Robert : C'est pour le viol qu'il ne soit pas condamné. Qu'il ne soit pas en prison.
Martine : Mais ce n'est pas allé jusqu'au viol. C'était une violence parce qu'il voulait l'embrasser.
Thérèse : Une agression.
Héloïse : Oui.
Martine : Mais aujourd'hui on a vu ces garçons qui riaient en regardant des photos de femmes nues.
Robert : C'est vrai.
Martine : Qu'est-ce que tu en penses ?
Robert : C'est tout.
Héloïse : La différence avec un viol c'est que Sébastien il a agressé, Sébastien agressé.
Robert : Oui...
Thérèse : Attends, écoute.
Héloïse : Il ne l'a pas violés. Il a fait une tentative, et Zelda s'est défendue.
Martine : C'était une violence.
Robert : D'accord.
Héloïse : C'est pour ça, sinon il aurait été condamné.

Robert rapporte alors son incompréhension face à l'absence de sanction de Sébastien, ce qui fait écho au fait que sa première évocation du viol n'a pas été reprise. Cela pousse les intervenantes extérieures à expliciter la différence entre un viol et une agression telle que la tentative de viol. Ici se poursuit une réflexion qui s'était initiée lors de la séance précédente et qui était restée en attente depuis.

Gérard : On est au théâtre, on a vu Zelda, on a vu Sébastien. On a vu Sébastien en chemise. Il a mis une chemise Sébastien.
Patrick : C'est Benoît.
Gérard : Sébastien, Sébastien ! Il a regardé des photos sur Internet.
Martine : Sur Internet, oui.
Gérard : Oui.
Martine : Oui, Aristote ?
Aristote : Benoît il a un ordinateur sur les photos Benoît. (Antoine fait beaucoup de bruit) Il est sur l'ordinateur. Il a vu les photos sur un ordinateur Benoît. Il a cliqué sur une photo sur un ordinateur. Il a regardé son ordinateur Benoît.
Martine : Il a cherché.
Héloïse : Et qu'est-ce qu'il cherche ?
Aristote : Benoît, il regarde l'ordinateur. Il fait photographier, il fait photographier. Il met une photo sur l'ordinateur Benoît. Benoît, il fait l'ordinateur.

Gérard rappelle les détails de la scène, ce qui soutient Aristote dans sa description. Il va d'ailleurs apporter une précision technique sur la manière de regarder des photos sur Internet (en cliquant dessus) qui indique une implication au côté des personnages que l'on peut comprendre comme une forme d'identification à ceux-ci.

Antoine (sans micro) : Voici ma question auxiliaire de vie scolaire... On a vu sur la scène vidéo, iPod sur Internet sur l'ordinateur. On a vu quoi sur Internet ?
Héloïse : Ils étaient sur un site.
Antoine : Youtube.
Martine : On n'a pas vu. C'est Benoît et Sébastien qui ont vu.
Antoine : Benoît et Sébastien tout à l'heure.
Martine : Mais on n'a pas vu nous ce qu'ils regardaient.
Antoine : On a vu ça notamment avec Benoît et Sébastien. On a vu ça notamment tout à l'heure. Sur Internet quand j'écoutais « On cherche tous le bonheur. »
Martine : Bravo.
Héloïse : Oui, c'est ça.
Antoine : On a vu ça notamment avec les intervenantes depuis septembre 2010.
Martine : Oh oui ! Bien avant même.
Antoine : Au théâtre. Alors on a vu ça, on a écouté la musique comme Lady Gaga.
Héloïse : Aussi oui.
Antoine : On va revoir aussi la scène du groupe garçon, tout à l'heure, à l'antenne du centre, dans la salle informatique.
Martine : Très bien.

Antoine souligne cette identification en disant que le groupe a regardé sur Internet, comme l'ont fait les personnages. Il ramène l'idée de chercher le bonheur sur Internet et précise qu'il est au théâtre, comme pour insister sur la différence avec le centre. Cela vient certainement en écho à sa première intervention, qui laissait entendre qu'il cherchait aussi de telles photos sur Internet.

Martin : Ils regardent des femmes à poil ! (Il rit).
Martine : Et ça les fait rire comme tu ris toi là.
Martin : Ça les fait rire, comme ça !
Martine : Oui, oui.
Martin : Ça n'a pas fait rire les femmes. Elles disent : « Eh ! C'est quoi ce bordel ? Bon on s'en va ! C'est quoi ce bordel, allez, on s'en va. Ça va pas de regarder sur Internet, bande de cochons ! »
Stéphane : Ça va pas !
Héloïse : C'est ce qu'elles pensent les filles ?
Martine : Sûrement.

L'intervention de Martin rappelle la réaction des personnages féminins, qui vient en opposition à l'enthousiasme des personnages masculins évoqué à l'instant par Antoine.

Amy : En fait j'ai vu Benoît, il était content. Il était très content.
Patrick : Benoît, il était content oui.
Amy : Il était très, très content Benoît. Et puis Benoît il montrait à son copain sur l'ordinateur, il montrait... J'ai peur de le dire le terme.
Martine : Oui ?
Amy : En fait, Benoît, il était très, très content parce que son copain il a regardé sur l'ordinateur, et les filles elles étaient pas très contentes.
Martine : Elles étaient pas du tout contentes, oui.
Amy : Elles étaient pas du tout contentes. Et après elles sont parties le voir vers là-bas et puis Benoît ils ont cherché l'ordinateur, ils ont regardé et ils l'ont montré aux filles et elles lui ont dit :

« Ça c'est quoi ? C'est pas bien de montrer ça. » Et après Benoît, elle était pas contente, elle était en colère.
Martin : En colère...
Amy : Et puis... Je voulais dire quelque chose et j'ai oublié.
Patrick : C'est pas grave.
Martine : Tu as oublié ?
Amy : Elles étaient toutes nues les filles ! Moi j'ai trouvé que c'est pas bien. Excusez-moi. Moi, j'étais un peu gênée... Très, très gênée.
Martine : Merci de le dire.
Patrick : Et Sébastien, il était gêné aussi tu crois ?
Amy : Oui, oui. Ah oui, il était très gêné.
Héloïse : Qu'est-ce qu'il cherchait ?
Amy : Il cherchait l'amour.
Patrick : Ah ! Voilà !
Amy : Il cherchait l'amour, il cherchait beaucoup l'amour. Et puis Benoît, il cherchait l'amour et il cherchait des femmes pour enlever Zelda et Julie.
Martine : Oui, Zelda elle a pensé ça. Elle a dit qu'elle était un peu jalouse.
Amy : Jalouse !
Martine : Oui, c'est ça, elle n'était pas contente.
Amy : Elle était très jalouse !
Martine : Oui, je crois. Très jalouse.
Amy : Très jalouse !
Martine : Très en colère.
Amy : Elle était très fâchée après moi.
Martine : Oui.
Amy : Merci.

Amy reprend alors cela et met à la suite le contentement des hommes et le contraste avec les filles, qui ne sont pas contentes et même en colère. Ce faisant elle relie deux positions qui étaient également présentes au sein du groupe. Et quand elle finit par dire que les filles sont nues, elle précise son opinion négative à propos de ce qu'elle a vu. Néanmoins, elle remarque un lien entre l'excitation sexuelle de regarder des photos de femmes nues et les sentiments amoureux de Sébastien. Puis, elle met en vis-à-vis la recherche d'amour de Sébastien et la colère de personnages féminins. Amy signe une identification aux hommes cherchant de l'excitation quand elle précise, en parlant de Julie : « Elle était très fâché après moi. »

Tara : Alors en fait, et ben...
Héloïse : Tara.
Tara : En fait, et ben Sébastien, il était sur Internet.
Patrick : Avec qui ?
Tara : Avec Benoît. Il était sur Internet avec Benoît. Et après, et ben... Il y avait les... (bruits dans la salle qui se calment) des photos sur Internet.
Martine : Et ils riaient tous les deux, n'est-ce pas ?
Tara : Oui. Les photos sur Internet. Ils regardaient les photos.
Martine : Oui, ça lui plaisait, et ça les faisait rire.
Tara : Ils regardaient les photos des femmes nues qui ressemblent à Zelda. C'est ça, ils regardaient les photos des femmes nues qui ressemblaient à Zelda.
Martine : Oui !
Tara : En fait, et ben... Ils chantaient tous, ils chantaient : « Je rêvais d'un autre monde ! »
Antoine : Jean-Louis Auber !

Tara : « La vie est pleine de surprise » (Et Tara continue en chantant approximativement les paroles de la chanson).

Tara rappelle qu'ils regardent des photos sur Internet mais laisse de côté les propositions de Martine pour intégrer l'aspect sympathique de l'expérience pour les hommes. En revanche, elle souligne que Sébastien recherche Zelda et le rappel des vraies paroles allant avec la musique du générique (« Je rêvais d'un autre monde ») soutient cette idée que Sébastien rêve de quelque chose qu'il ne peut pas avoir.

Puis la fin de la discussion est plus chaotique, comme lors de la séance précédente. Cependant, à la séparation à venir, certainement appréhendée par au moins une partie du groupe, se lie la frustration de Sébastien que Tara vient de souligner.

De cette seconde partie de la discussion ressort une plus grande liberté pour le groupe pour qu'il puisse s'identifier à Sébastien. Le choix de ne pas remontrer la partie de la scène où Julie et Zelda deviennent moralisatrices y contribue certainement. Il est possible d'envisager que Benoît et Sébastien regardent des photos de femmes nues dans une recherche d'excitation. Nous pouvons d'ailleurs voir ressortir une forme d'identification par le biais du partage d'expérience sensorielle, où le groupe, par la voix d'Antoine, déclare voir les photos avec les personnages. Néanmoins, la revendication des personnages féminins refait surface comme un garde-fou contre cet emballement de l'énergie sexuelle. Sont alors élaborés les motivations de Sébastien, sa recherche d'amour qui ne peut aboutir est finalement évoquée, sa frustration face à un objet d'amour auquel il ne peut plus accéder.

II-3) Détail de l'analyse de la scène 7

Scène

Julie : Oh la la ! J'ai de la neige partout là !
Sébastien : On laisse tomber les skis là.
Julie : Attends, attends, passe-moi les skis.
Benoît : Oh là, là ! Passe, passe !
Sébastien : Mais attention, tu as failli me donner un coup de ski !
Benoît : Oh écoute ! Demain tu feras de la luge !
Julie : Oh la la ! J'ai froid, j'ai froid.
Sébastien : Demain j'achète un pantalon de ski, parce que alors ce jean, ça suffisait pas.
Julie : Passe-moi les bâtons, passe-moi les bâtons.
Le chien aboie.
Tous les trois : Oh !
Benoît, Julie et Sébastien entrent sur scène.
Sébastien : Mais il fait super chaud ici dis donc.
Benoît : Oh ! J'ai froid, j'ai froid, j'ai froid !
Sébastien : Vous n'avez pas mis vos après-ski aussi.
Benoît : J'ai les pieds en compote !
Sébastien : Il fait chaud dis donc !
Benoît : Oh ! C'était bon !
Sébastien : Bon qu'est-ce qu'on se fait alors ? On se prend un petit chocolat chaud ?
Benoît : Oh ben non, un vin chaud ! Et remets une bûche.
Julie : Attends, non, j'ai un truc là. J'ai un test, je voudrais qu'on fasse un test. J'ai un magazine.
Sébastien : Ah ben super ça. On boira le chocolat tout à l'heure.
Benoît : C'est quoi ?
Julie : Attention surprise : le test du mois. Avez-vous une sexualité épanouie ?
Benoît et Sébastien rigolent.
Benoît : Allez, vas-y.
Sébastien : Heureusement que Zelda n'est pas venue parce qu'on aurait pas pu faire un test comme ça devant elle.
Julie : Oh pourquoi ?
Sébastien : Ben je ne connais pas les questions, mais j'aurais été un peu gêné je pense.
Julie : Mais tu sais Zelda, je lui ai demandé de venir, mais c'est un petit peu tôt là tu vois, après ce qui s'est passé.
Sébastien : Je comprends. Allons-y pour le test alors.
Julie : Attention, première question : À quel âge avez-vous eu votre première relation sexuelle ?
Sébastien : Ça commence bien.
(Damien : Ça commence bien pour... (inaudible).)
Julie : Alors. Avant 17 ans. Entre 17 et 20 ans. Entre 20 et 25 ans. Et après 25 ans.
Benoît rigole.
Julie : Et il faut répondre la vérité !
Benoît : Ben alors moi, ma première relation sexuelle c'est à 19 ans.
Julie : Ah bon, si tard ?
Benoît : Ben comment dis-donc. J'arrivais à Paris, elle s'appelait Sophie.
Sébastien : Attends, comment ça si tard ? Moi je vous le dis tout de suite, moi c'est après 25 ans.

Benoît et Julie : Oh !
Benoît : Comment ça se fait ?
Sébastien : Ben je ne sais pas... L'occasion ne s'est pas présentés. Et après c'est une amie d'enfance qui...
Benoît et Julie rigolent.
Sébastien : Mais c'est pas drôle.
Benoît : Tu as eu ta première relation sexuelle à 25 ans ?
Sébastien : Un peu après.
Benoît (en parlant à Julie) : Et toi ?
Julie : Ben moi, 16 ans et demi.
Benoît : Ta première relation sexuelle, tu l'as eue à 16 ans et demi.
Julie : Donc avant 17, voilà. C'était en Espagne, j'étais en vacances avec ma mère et puis c'était sous une tente avec un Breton.
Benoît et Sébastien rigolent.
Julie : Mais c'est pas drôle.
Sébastien : Mais si c'est drôle.
Julie : Attends, je marque. Deuxième question : Dans quel lieu original avez-vous déjà fait l'amour ? Alors : dans une voiture ? Sous la douche ? Dans un lieu public ? Autre.
Benoît : Et on a le droit à plusieurs réponses ?
Sébastien et Julie : Oh Benoît !
Sébastien : Ben moi je sais.
Julie : Alors ?
Sébastien : L'endroit original où j'ai déjà fait l'amour, c'est dans un lieu public.
Benoît : Oh ?
Julie : Où ça ?
Sébastien : Ben c'était dans un parc à Paris.
Benoît : Mais devant des enfants ?
Sébastien : Mais non, pas devant des enfants. Attends, je fais attention. En fait c'est ça qui est excitant, il y a des gens autour de toi, tu ne sais pas trop s'ils te voient. C'est excitant, mais en même temps il faut faire attention parce que ce n'est pas légal.
Julie : Ah non, c'est pas légal.
Sébastien : Non.
Julie : Et c'était le jour ou la nuit ?
Sébastien : C'était à 16 h 30.
Julie : Oh la la. C'est gonflé.
Sébastien (en s'adressant à Benoît) : Et toi alors ?
Benoît : Alors moi c'était dans une voiture, sous la douche, donc (en regardant Julie) c'était bon hein !
Julie : Oui.
Sébastien : Oh ça va...
Benoît : Et puis autre, j'ai pas trop envie d'en parler là maintenant.
Julie : Oh, ben si, allez !
Benoît : Non.
Julie : Si.
Benoît : Ben sur une plage.
Julie : C'est romantique sur une plage.
Benoît : Au Pays basque.
Julie : Voilà donc je note. Euh...
Benoît : Et toi ?

Julie : Ben moi, alors dans une voiture et puis... (en regardant Benoît) ben sous la douche !
Sébastien : N'importe quoi.
Julie : Ben parfaitement. Alors après... Quelle partie du corps vous excite le plus ? Alors : La bouche, le sexe...
(Thierry : C'est vulgaire ça).
Julie : Les pieds...
Sébastien et Julie : Les pieds, n'importe quoi...
Julie : ou autre.
Sébastien : Il n'y a pas beaucoup de choix dis donc.
Julie : Ben il y a autre.
Benoît : Moi c'est le sexe ! Il y a le sexe, l'objet, le voir, le toucher.
Julie :Lle toucher ?
Benoît : Oui, le toucher. Ah non, mais attends, j'aime bien les autres parties du corps aussi. Mais le sexe, ça m'excite.
Sébastien : Tu dis ça comme si c'était une évidence.
Benoît : Pourquoi, toi c'est quoi ?
Sébastien : Moi, ben ça va vous paraître un peu curieux, mais c'est les aisselles.
Benoît et Julie : Les aisselles ?
Sébastien : C'est quelque chose de visuel. Je sais pas. Quand une femme lève le bras pour se recoiffer...
Benoît : C'est les poils ?
Sébastien : Non, c'est pas une question de poils, je ne sais pas, c'est visuel.
Julie : Ah, bon. Les aisselles, je note.
Sébastien : Autre.
Julie : Autre.
Benoît (à Julie) : Et toi ?
Julie : Moi, c'est autre aussi.
Benoît : C'est quoi ?
Julie : C'est les fesses.
Benoît : Ah ! Et je sais pourquoi tu m'as choisi !
Julie et Sébastien : Oh !
Ils rigolent tous les trois.
Sébastien : C'est vrai qu'ils auraient pu mettre les fesses à la place des pieds.
Julie : Les pieds c'est quand même bizarre. Oh la la. La question suivante, vas-y, lis-la. Je suis gênée.
Sébastien : C'est la combien alors ?
Julie : La 4.
Sébastien : Ah ben voilà. Je savais que si Zelda était là, elle n'aurait pas pu. Vous masturbez-vous ?
(Martin : Ah ! Beurk !)
Sébastien : Alors : Jamais. Parfois. Souvent. Très souvent. On est vraiment obligé de dire la vérité ?
Benoît et Julie : Ah oui !
Benoît : Tu nous dis quand et si tu te masturbes.
Sébastien : Quand... Ben moi c'est souvent, voilà !
Julie : Souvent ? Ah bon, mais combien de fois par semaine ?
Sébastien : Ça ne vous regarde pas attends. C'est souvent parce que je suis célibataire... En plus depuis que Benoît m'a montré ses sites...
Benoît : Oh ben attends, ça y est c'est moi ?

Julie : C'est de ta faute...
Sébastien : Ben non c'est pas de ta faute. Bon allez à vous.
Julie : Et toi ? (à Benoît)
Benoît : Euh, moi... Parfois.
Julie : Ah bon ?
Benoît : Ben ne le prends pas comme ça. Tu sais des fois tu n'es pas tout le temps avec moi. Des fois je pense à toi et oui, je me masturbe en pensant à toi. Voilà. Et toi ?
Julie : Ben moi aussi, parfois.
Sébastien : C'est gênant de faire ce test avec vous...
Julie et Benoît : Oh !
Julie : C'est bon on ne répétera pas.
Sébastien : En plus la masturbation, moi je culpabilise un peu.
Julie : Ouais, c'est vrai, je suis d'accord c'est un peu gênant.
Sébastien : Je sais qu'il n'y a pas de raison, mais moi, a priori, je suis comme ça.
Julie : Ouais. Alors après : Avez-vous déjà eu une relation sentimentale et/ou sexuelle avec une personne du même sexe ? Alors.
(Martin : C'est dégueulasse !)
Julie : Alors : Jamais. Une fois. Souvent. Non mais ça va pas.
Benoît rigole.
Julie : Non mais ça va pas. Zelda, elle aurait dit ça !
Benoît : Non mais ça va pas.
Sébastien : Non mais réponds un peu, que ce soit pas toujours moi qui commence.
Julie : Alors euh moi, mais je sais pas, je ne dis pas non. Parce que je suis curieuse. Ça peut arriver. Voilà ! Toi ? (à Sébastien).
(Stéphane : Paulette ! Floriane !)
Sébastien : S'il faut dire la vérité, moi c'est une fois.
Benoît : Une fois ? Qu'est-ce qui s'est...
Sébastien : Ben moi aussi j'étais curieux. J'ai franchi le pas et puis c'était bien.
Julie : Ah bon, ça t'a plu ?
Sébastien : Oui, oui ça m'a vachement plu. Très différent en même temps. Ça m'a plu mais en même temps je me suis rendu compte que ce n'était pas mon truc.
Julie : Maintenant c'est les filles. C'est sûr.
Sébastien : Oui.
Julie : Ça je peux le dire à Zelda.
Sébastien : Tu peux le dire, mais je ne regrette pas d'avoir essayé.
Julie : Ah oui.
Benoît : Alors moi c'est très clair, c'est très simple, j'aime les filles, j'aime les garçons. J'ai déjà eu des relations sentimentales et sexuelles avec des garçons.
Julie : Ah ben je n'étais pas au courant.
Benoît : Mais attends, tu sais mon ami au Maroc.
Julie (à Sébastien) : Non, mais maintenant qu'il le dit, c'est vrai que les coups de fils étaient un peu louche à chaque fois.
Benoît : Comment ça ? Mais attends, c'est simple, pour le moment je suis avec toi, je t'aime. Je suis avec toi. Point barre.
Julie : Mais alors ça veut dire que tu serais capable d'embrasser un garçon par exemple ?
Benoît : Euh oui, pourquoi pas.
Julie : Et puis toi, tu l'as déjà fait une fois aussi ?
Sébastien : Et alors ?
Julie : Et alors, chiche !

Sébastien : Quoi chiche ?
Julie : Ben alors faites voir.
Sébastien (se lève) : Oh non, non, non. Je m'en vais là.
Julie : Non, on essaye là.
Sébastien : Je savais que ce n'était pas une bonne idée.
Julie : Non, moi je veux vérifier si vous dites la vérité.
Benoît : Ah ben alors vas-y fait l'arbitre. (il se lève).
Julie : O.K., je donne le top.
Sébastien : Ah non, mais attends.
Julie : Allez : à vos marques, prêts partez !
Benoît s'approche de Sébastien avec une démarche mécanique de robot en imitant le bruit.
(Serge : Thierry !)
Benoît prend Sébastien dans les bras et l'embrasse. Quelques rires dans la salle.
Julie : Ah ! Oh la la !
Sébastien (en s'éloignant doucement) : Voilà !
Julie : Oh ça alors !
Benoît : Ben voilà.
Ils rigolent tous les trois.
Applaudissement.
(Martin (dans le public) : C'est de la pornographie mensongère !)

Premier temps de discussion

Dès le début de la discussion Martin prend la parole pour exprimer son dégoût face à la scène proposée. Il l'avait déjà fait au cours de la scène elle-même.

> *Amy : En plus j'ai vu qu'ils ont mis un manteau pour du ski. En plus, j'ai vu que Benoît il a embrassé...*
> *Patrick : Sébastien.*
> *Amy : Sébastien. Et j'ai vu que... Comment elle s'appelle... Elle a regardé un magazine, elle leur a posé des questions.*
> *Martine : Oui.*
> *Amy : À... Aux deux garçons.*
> *Héloïse : À Benoît et Sébastien oui.*
> *Amy : Je me rappelle plus le nom de...*
> *Patrick : Julie.*
> *Amy : Julie, elle a regardé dans le magazine. Elle a marqué la... squesalité. Elle a dit que c'est... Et après Benoît il a fait un bisou à... à... à Sébastien.*

Amy explicite davantage la scène, avec l'aide de Patrick, qui évite que le refoulement ne renvoie les représentations dans l'inconscient d'Amy ainsi que dans celui du groupe. La scène du baiser entre les hommes semble avoir suscité à la fois beaucoup d'excitation et de la gêne.

Tara : Alors Julie elle avait froid. Alors elle rentrait du ski et elle disait qu'elle avait froid. Elle dit : « Ouh, j'ai froid » Parce qu'elle rentrait du ski. Alors en arrivant, elle avait enlevé son manteau. Puis elle s'était assise et puis elle a regardé un magazine, c'était sur la sexualité. C'était avec Benoît et Sébastien. Alors elle a dit : « Je vais poser une question. » Elle a lu et puis elle a vu ensuite Benoît et Sébastien s'embrasser. Elle a rigolé, elle trouvait ça drôle. Et Sébastien, il disait qu'il voulait s'en aller. Alors Julie elle dit : « Non, non, non. Tu ne t'en vas pas. » Et puis après et ben elle... Et puis après et ben... Et puis après... (Tara rigole un peu) et puis après et ben elle a rigolé puisqu'elle s'est dit : « Oh ! Les garçons qui s'embrassent. » Alors, elle a trouvé ça drôle parce que normalement les garçons, ils ne font pas l'amour entre eux. Toujours une fille et un garçon qui font l'amour. Jamais deux garçons ou deux filles. Toujours un garçon ET une fille qui font l'amour. Et euh...
Antoine : Martin ! Martin !
Martin : Antoine ?
Antoine : Oui ?
Martin : Tu te tais s'il te plaît ?
Antoine : Oui, merci Martin.
Tara : Et il y avait un magazine.
Martine : Mais il y avait une question.
Héloïse : Il y avait une question dans le magazine.
Tara : Oui, il y avait une question.
Héloïse : Qui demandait ?
Tara : Alors il demandait...
Héloïse : Si deux garçons ou deux filles pouvait avoir une relation.
Tara : Des enfants...
Martin rigole.
Tara : Alors, je ne sais plus la question.
Héloïse : La question c'est de savoir s'ils pouvaient avoir une relation sexuelle.
Tara : Sexuelle.
Héloïse : Avec deux garçons ou deux filles.
Tara : Avec deux garçons ou deux filles.
Martine : Et c'est Julie qui a demandé qu'ils s'embrassent tout les deux.
Tara : Oui

Tara souligne l'aspect ludique du baiser pour Julie. Mais elle finit en rappelant que les rapports amoureux sont toujours hétérosexuels. Les intervenantes extérieures insistent alors pour essayer de reconstruire le passage où Julie pose la question sur les rapports homosexuels. Mais Tara laisse cette partie de la scène de côté, alors qu'elle est d'habitude assez précise dans ses descriptions. Il semble qu'il y ait une volonté inconsciente de ne pas évoquer les questions posées au cours de la scène, qui amènent les personnages masculins à reconnaître leurs expériences homosexuelles, car cela irait à l'encontre de la règle surmoïque de « toujours un homme et une femme ».

Robert : Il y a une chose qui est anormale, c'est que pour moi la sexualité c'est personnel en fait. Au point que quand il en parle, ça m'a un peu choqué en fait. Dans ma famille, la sexualité c'est tabou en fait. En fait, quand moi je vais en Turquie tout ce qui est sexualité c'est tabou en fait. Surtout mon père, il aime pas trop qu'on parle de sexualité mon père, il ne supporte pas. Je crois comme mon père n'aime pas trop qu'on parle de sexualité, regarder les magazines, il ne supporte pas. Pour moi la sexualité ça doit être privé et personnel.
Martine : Oui.
Robert : Personnel, qui ne regarde que soi-même.

Martine : Que soi-même.
Héloïse : Donc ces questions c'est gênant.
Robert : Pour moi c'est gênant.

C'est ensuite Robert qui opère un jugement sur la scène en précisant qu'il est anormal de parler de sexualité devant tout le monde. Ce faisant, il remet en question l'adéquation de la scène. Cela lui permet d'ailleurs de la relier à son expérience familiale, tout en disant qu'il trouve que les questions du magazine ne sont pas appropriées. Le jugement personnel de Robert se joint alors à celui de Tara, confirmant une tendance groupale à considérer une partie du contenu de la scène comme inadéquate.

Aristote : Alors, Benoît et Sébastien ils ont chanté, ils ont chanté : « Nous allons tous le bonheur. » Ils ont chanté : « Nous allons ce bonheur. » Il dit : « On cherche ce bonheur. » Benoît il a fait le chien, il a fait « ow ow ». Il fait « ow ow » le chien. Benoît il a couru. Il a rigolé. C'est pas marrant, c'est pas rigolo, de faire le chien. C'est pas drôle du tout. C'est pas drôle du tout, ça veut dire...
Martine : Qu'est-ce que ça veut dire ?
Aristote : (En utilisant une autre voix). C'est pas rigolo ça veut dire... faut pas faire le chien. (Il reprend sa voix) C'est pas rigolo, c'est pas marrant. Il ne faut pas rigoler. Sébastien il a couru, c'est pas marrant. C'est pas rigolo. Voilà, j'ai fini.

Puis Aristote souligne dans son intervention la présence de bonheur, mais celui-ci semble bien compliqué à accepter et laisse la place à des choses « pas drôles » sur lesquelles il ne faut pas rigoler. Il pose la différence qui existe entre le plaisir des personnages, constaté par les rires et les sourires au moment du baiser, et la gêne du groupe face à la composante homosexuelle de ce plaisir.

Antoine : Moi la parole. On a vu ce matin le ski. On a été faire de la luge. On a fait la montagne. Le ski, la luge (avec une voix plus grave), le ski, la luge. (Plus calmement). Le ski, la luge, c'est pour faire de la glace sur la neige.
Martine : Ça se passait effectivement à la montagne, au ski, il faisait froid.
Antoine : Il faisait froid.
Martine : Oui.
Antoine : Il faisait très chaud. (Paulette rigole). Il faisait froid à la température. Tu crois ? Il fait 18 degrés. 18 degrés, température comme la météo. La météo ça veut dire quoi ?
Martine : C'est le temps.
Antoine : C'est le temps, il fait chaud. La température il fait quoi ? 18 ou 25 degrés. 13 degrés et 14 degrés. Je suis avec les intervenantes extérieures. Au théâtre. Jean-Louis Auber. La neige au ski, il fait du chien. Ouaf ! (Martin rigole) C'est Martin qui dit ouaf. (En parlant moins fort) C'est Martin qui dit ouaf.
Martine : Je crois que Yolande...
Antoine : Je vous en prie. J'ai vu le chien, le ski, la neige, Julie elle lisait un magazine.
Héloïse : Voilà, elle lisait un magazine.
Antoine : Elle lit quoi ?

Martine : Des questions.
Antoine : Elle lit son magazine L'Oréal.
Héloïse : Je ne sais pas, mais il y avait des questions dans le magazine.
Antoine : Oui, parce qu'elle lit du ski, elle fait de la neige, elle fait de l'eau et le froid ! Martin laisse-moi parler deux secondes. Les intervenantes extérieures, le théâtre, moi, André et Gérard. Tetetetete...
Martin : Trop drôle.
Antoine : ...tetetete... l'Assemblé Nationale.
Maurice : Antoine, Antoine.
Antoine : Merci à tout à l'heure.

Antoine prend alors la parole et utilise le même mécanisme que lors de la séance précédente, il cite tous les détails mentionnés par les acteurs mais non présents sur scène. Puis il transforme le froid mentionné dans la scène en chaleur, mettant vraisemblablement un double sens dans sa formulation. Mais il semble qu'il reste alors bloqué sur l'aspect de ressenti concret de sa métaphore et finit comme Aristote par évoquer le chien. Alors que les intervenantes s'apprêtent à passer la parole à un autre jeune patient pour limiter l'effet désorganisant de la parole d'Antoine, celui-ci fait référence aux questions dans le magazine. Au milieu de toute cette excitation, la pression de perdre la parole le pousse à nommer ce que les autres tentaient d'oublier et que les intervenantes extérieures essayaient de faire ressortir. Cependant, le discours d'Antoine continuer à se désorganiser et la parole est passée à un autre jeune pendant qu'un encadrant l'assiste pour qu'il se calme.

Yolande : Moi je regarde le théâtre. Le théâtre ce matin ! Elle a ouvert son magazine.
Héloïse : Oui.
Yolande : Elle a ouvert son magazine... (Martin rigole). Elle regarde...

Puis Yolande opère une synthèse rapide de ce qu'Antoine vient de dire et laisse la parole.

Marc : Il y a Julie qui a lu le livre tout à l'heure.
Martine : Oui.
Marc : Elle a lu le magazine.
Martine : Oui les questions du magazine.
Marc : Des questions.
Martine : Un test elle a dit.
Marc : Un texte...
Martine : Un test.
Serge : Vavouvavou !
Marc : Et Benoît il a embrassé Sébastien.
Martine : Oui.
Héloïse : C'est Julie qui a demandé.
Marc : Oui. Julie elle a demandé.
Héloïse : Mais pourquoi ?
Marc : Pour voir, pour faire un test.

Martine : Oui, quelque chose comme ça oui. Qu'est-ce que tu en as pensé ?
Jeffrey (En chantant) : J'ai pas demandé, j'ai pas demandé...
Marc : Surprenant.
(Jeffrey continue à chanter).
Martine : Surprenant oui. Mais en même temps ils riaient tous les deux.
Marc : Oui, ils riaient, ils rigolaient tous les deux.

Dans l'intervention de Marc, on retrouve le magazine, les questions, mais l'idée d'un test est détournée pour parler à nouveau du baiser. Marc le qualifie de surprenant alors que Jeffrey souligne en chantant que le test n'a pas été demandé, peut-être pour signaler qu'il n'a pas été demandé par les hommes. Martine souligne néanmoins qu'ils y prennent du plaisir.

Marcel (avec une voix caverneuse) : JP il est en prison. William Abbot il est en prison. JP il est en prison. William il est en prison aussi.
Martine : Qui est en prison ?
Marcel : Raoul il est en prison. JT il est en prison, William il est en prison. Ça y est JP il est en prison.
Martin : C'est trop drôle !
Marcel : JP il est en prison. Oui, il est au commissariat. JT il est en prison.
(Martin rigole).
Marcel : Téléphone. Jean-Louis Auber.

Puis la parole est passée à Marcel qui parle encore d'emprisonnement, ce qui peut s'entendre comme une réaction au plaisir dans l'homosexualité souligné par Martine.

Héloïse : Martin tu as envie de parler ?
Martin : Non.
Antoine : La parole est à Martin.
Martin (en prenant le micro) : Non merci Gaston. J'ai pas envie.
Gaston : Vous n'avez pas de quoi parler ?
Martin : Non, non, non, je ne parle pas.

Devant l'excitation qu'il manifeste, la parole est proposée à Martin, qui la prend alors pour préciser qu'il la refuse.

Damien : Moi je vais me marier avec Gisèle. Tous les deux, moi en nœud papillon et Gisèle en robe de mariée. Ça sera le grand mariage. Mmmh. Avec Gisèle on s'aime, on se bécote (rires). Oui, comme dans la pièce de théâtre. C'est pour ça que j'aime bien faire l'amour sexuel (rires).
Martine : Là on a vu Benoît et Julie qui ont l'air d'être amoureux.
Damien : C'est bien d'être amoureux d'une... on s'embrasse sur la bouche.
Martine : Mmmh.
Damien : C'est qu'on s'embrasse sur la bouche.
Martine : Oui et qu'on se touche aussi.
Damien : C'est quand Gisèle m'embrasse que je suis...

Martin : C'est ignoble.
Damien : ...content. Mon front chauffe de fièvre. Les amoureux c'est ça. Et j'aime bien le grand bonheur...
Martine : la chanson ?
Damien : C'est qu'on se marie tous les deux. Et qu'on s'adore, avec Gisèle.

Puis Damien intervient et, au travers de son expérience personnelle, il réintroduit la dimension hétérosexuelle également présente au cours de la scène. Au fur et à mesure de son intervention il assure des liaisons entre différents éléments. Il recentre sur la relation hétérosexuelle présente dans la scène, il évoque le fait d'avoir chaud à cette excitation (ce qui est emprunté à Antoine) et lie également la sexualité au bonheur.

Yves : À moi ?
Patrick : Yves tu veux parler ?
Yves : Alors moi je trouve que c'était bien. (Il tape dans le micro).
Héloïse : Oui ?
Yves : Alors moi je trouve que c'était bien. C'est une chanson que je connais, c'est une reprise de Téléphone.
Thierry : Téléphone maison.
Martin : Couillon va !
Yves : Moi j'ai trouvé c'était bien. On s'est bien régalés.
Patrick : Qu'est-ce qui t'a plu dans la scène ?
Thierry : La maison de Yves. La maison, téléphone.
Serge : Voir Édith.

Cela ouvre un moment d'apaisement, qui s'exprime chez Yves quand il explique qu'il a bien aimé la scène. Serge évoque quant à lui Édith, dont il est amoureux. Il semble que l'intervention de Damien, en rappelant qu'il n'y a pas que le baiser homosexuel dans la scène permet à différents membres du groupe de retrouver la possibilité d'exprimer leur propre désir hétérosexuel.

Gaston : Martin il trouve que c'est dégueulasse, alors il veut peut-être expliquer pourquoi.
Patrick : Bien sûr.
Martin : C'est de la pédophilie.
Patrick : Qu'est-ce qui est de la pédophilie ?
Martin : Les mecs qui s'embrassent, c'est dégueulasse. C'est de la sexualité transgénique.
Martine : Mais la pédophilie c'est quand c'est entre un adulte et un enfant. Là c'est deux personnes qui sont...
Martin : C'est dégoûtant !
Martine : C'est des personnes qui sont adultes toutes les deux.
Martin : C'est dégueulasse.
Martine : Mais c'est pas la pédophilie.
Martin : C'est de la pornographie à l'état brut.
Martine : Tu n'as pas aimé n'est-ce pas ?

Martin : Non. C'est dégueulasse, c'est dégoûtant, c'est répugnant, c'est immonde, c'est abject. C'est ignoble. Voilà, fin du mot.
Martine : On vous propose que les comédiens rejouent la dernière partie. Si vous êtes d'accord.
Martin : C'est vraiment très immonde, c'est de la sexualité à l'état brut. C'est morbide, c'est macabre. C'est répugnant, abject, hideux.
Patrick : On va retrouver les comédiens et on se retrouve après.

Martin exprime alors le fort dégoût que suscite chez lui la scène, vraisemblablement encore centrée sur le baiser entre les deux personnages masculins. Il souligne que la relation homosexuelle est gênante, et ce faisant l'exprime certainement pour une bonne partie du groupe.

Scène rejouée

Benoît : Remets une bûche, remets une bûche !
Julie : Ah, non. La question là je ne peux pas la lire, c'est toi qui la lis.
Sébastien : Quel numéro ?
Julie : La 4.
Sébastien : Ah oui, la 4. Ah voilà, je savais que si Zelda avait été là, je n'aurais pas pu faire ce test. Alors question 4 : Vous masturbez-vous ? Alors proposition : jamais, parfois, souvent, très souvent.
Damien : Très souvent on se...
Sébastien : Faut dire la vérité ?
Benoît : Évidemment.
Julie : Oh ben oui, vas-y !
Sébastien : Ben moi, c'est souvent voilà.
Martin : Beurk.
Julie : Souvent ?
Sébastien : Ben oui parce que je suis célibataire.
Julie : Mais souvent ? Combien de fois par semaine.
Sébastien : Non mais ça, ça ne vous regarde pas. En plus depuis que Benoît m'a montré les sites, j'avoue que...
Benoît : Tu te masturbes souvent ?
Sébastien : Un peu plus qu'avant même.
Julie : C'est à cause de toi.
Benoît rigole.
Sébastien : Du coup je culpabilise un peu.
Julie : C'est vrai, c'est un peu gênant.
Sébastien : Bon et vous alors ?
Benoît : Moi parfois je me masturbe.
Julie : Ah bon ?
Benoît : Non mais attends, on n'est pas tout le temps ensemble. Des fois je me masturbe en pensant à toi. Je continue à t'aimer.
Julie : Bon ben moi aussi c'est parfois. Puisque c'est comme ça, ben parfois. Alors après : avez-vous déjà eu une relation sentimentale et/ou sexuelle avec une personne du même sexe.
Sébastien : Oh moi je m'en vais là !
Julie et Benoît : Oh !

Benoît : Mais pourquoi ?
Julie : Reste. Allez c'est un jeu ! On continue.
Benoît : Mais pourquoi ça te gêne ?
Julie : Réponse : jamais.
Benoît : Répète la question, répète la question.
Julie : Avez-vous déjà eu une relation sentimentale et/ou sexuelle avec une personne du même sexe ? Alors : jamais. une fois. souvent. non mais ça va pas.
Julie et Benoît rigolent.
Julie : Non mais ça va pas. Ça c'est Zelda qui aurait pu dire ça. « Non mais ça va pas ! »
Benoît (en léger décalé) : « Non mais ça va pas ! »
Julie : Alors, alors, alors ?
Benoît : Ben « alors, alors, alors », tu nous poses toujours la question. Réponds, réponds toi-même.
Julie : Alors moi c'est euh... jamais, mais je ne dis pas que j'essayerai peut être un jour, je ne sais pas je suis curieuse.
Benoît : Ah ouais.
Julie : Ouais, j'essayerai peu-être, je ne sais pas. Voilà et toi ?
Sébastien : Alors s'il faut dire la vérité, moi c'est une fois.
Benoît et Julie : Ah bon ?
Julie : Pourquoi ?
Sébastien : Moi aussi j'étais curieux. Et j'ai voulu essayé et voilà, ça m'a beaucoup plu.
Julie : Ah bon, ça t'a plu ?
Sébastien : Oui. C'était très différent, forcément. C'était bien. En tout cas, ça m'a permis de me rendre compte que ce n'était pas mon truc. Ça m'a plu, mais c'est pas mon truc.
Julie : Ça je peux le dire à Zelda, ça aussi.
Sébastien : Tu peux le dire à Zelda. Benoît ?
Benoît : Alors pour moi, c'est clair : j'aime les filles et j'aime les garçons. Oui !
Julie : Non.
Benoît : J'ai eu des relations sentimentales et sexuelles avec des garçons.
Julie : Ah bon ! Première nouvelle, je ne savais pas.
Damien : Moi j'aime bien les filles.
Julie : Tu ne me l'as pas dit.
Benoît : Ben tu sais. Mon ami au Maroc.
Julie (à Sébastien) : Tu étais au courant ?
Sébastien : Ah non, première nouvelle. Maintenant que tu le dis, c'est vrai que les coups de fil du Maroc, c'était un peu louche.
Benoît (à Julie) : Attends, mais maintenant je suis avec toi, c'est toi que j'aime. C'est avec toi que j'ai une relation sexuelle et sentimentale.
Julie : Ah ! Merci ! (elle l'embrasse). Attendez, attendez, ça veut dire que là tu serais capable d'embrasser un garçon.
Benoît : Ben oui, pourquoi pas.
Julie (à Sébastien) : Et toi tu l'as déjà fait aussi.
Sébastien : Ben oui et alors ?
Julie : Ben alors on va voir.
Sébastien : On va voir quoi ?
Julie : On va voir. Allez, allez chiche !
Benoît et Sébastien protestent.
Julie : Allez !
Sébastien : Je savais que ça n'était pas une bonne idée ce test.

Benoît : Ooooh !
Julie : Allez !
Benoît : Bon alors d'accord.
Benoît et Sébastien se lèvent.
Benoît : Eh ! Tu fais l'arbitre.
Julie : D'accord. Attention : à vos marques, prêts, partez !
Benoît fait le robot pour s'approcher de Sébastien. Sébastien hoche la tête.
Julie : Allez !
Benoît pose sa main sur la hanche de Sébastien, l'enlace, et ils s'embrassent.
Julie : Oh !
Antoine : Est-ce que tu veux te marier ?
Martin : C'est dégueulasse !
Julie : Oh ben ça alors.
Antoine : Comme au collège.
Benoît : Eh ben voilà.
Ils rigolent tous les trois.
Martin : Bande de porcs !
Applaudissements.
(Martin : Bande de cochons.)

Lorsqu'ils jouent la fin de la scène pour la seconde fois, nous pouvons repérer que Sébastien veut se désister dès le début du test, alors que dans la version précédente il attendait que Julie demande à ce qu'il embrasse Benoît. Il évoque la culpabilité de la masturbation dès qu'il en parle et il réagit vivement à la question sur l'homosexualité, ce qui était beaucoup moins présent lors de la première occurrence de la scène. En contrepartie, Benoît demande de répéter cette question, insistance qui n'était pas présent auparavant et il dit explicitement qu'il est d'accord pour embrasser Sébastien.

Nous pouvons également remarquer que Martin s'exprime durant la scène et en particulier au moment du baiser. Avec Antoine, ils procèdent à des mises en mots insérées dans le jeu des acteurs, certainement rendues possibles par la répétition de la scène. Martin se fait d'ailleurs plus insistant et Thérèse doit le recadrer pour l'aider à se contenir.

Second temps de discussion

Martin : Bande de cochons.
Thérèse : Martin.
Floriane saute sur place en faisant du bruit.
Martin : Gaston, c'est une bande de cochons.
Robert : Paulette, c'est grotesque.
Antoine : Les intervenantes extérieures.
Héloïse : Amy vas-y.
La salle se calme.
Marcel : Ségolène Royal c'est la gauche
Patrick : Après Amy.
Martin : Éliane, c'est des cochons.
Marcel : C'est des cochons ! C'est des cochons. C'est des cochons. On embrasse pas sur la bouche.
Héloïse : Ça t'a choqué.
Marcel : Oui. C'est cochons. Cochons.

Avant que la seconde partie de la discussion ne commence, on peut repérer une certaine agitation chez les jeunes. Puis la parole est donnée à Marcel qui centre le débat sur le baiser qui est vécu comme dégoûtant.

Amy : En fait moi j'étais pas. J'ai trouvé que c'était pas bien. Moi j'ai pas trop aimé, parce que c'est pas... C'est pas vraiment. C'est pas vraiment très bien de s'embrasser devant tout le monde. Ça j'ai pas trop aimé.
Martine : Oui mais Benoît embrasse Julie. Et Benoît...
Amy : Moi je trouve...
Martine : Qu'est-ce qui t'a...
Amy : Ça m'a un petit peu gêné. Ça m'a gêné trop. Et en plus c'est que, en fait, c'est un peu... C'est un petit peu... Mais je ne pourrais pas vous dire trop. Parce que ça m'a un petit peu. Ça m'a gêné. Ça m'a un peu frappé, un peu gêné énormément, parce que ça gêne les gens. Et c'est franchement ça, c'est pas bien.
Martin : C'est dégueulasse.
Amy : C'est dégueulasse.
Martine : De voir ?
Amy : De voir ça.
Patrick : De voir Julien... Euh, Sébastien et Benoît.
Amy : Oui. C'est ça et c'est pas...
Patrick : Et Julie et Benoît, ils se sont embrassés aussi.
Amy : J'ai pas trouvé. C'est un peu gênant pour tout le monde.
Héloïse : Aussi quand Julie et...
Amy : Oui, oui.

Cela est confirmé par Amy qui le relie à un sentiment de gêne, qui peut enfin être nommé, permettant d'élaborer un ressenti partagé dans le groupe en lien avec ce qui est présenté. Martin intervient pour la soutenir dans ce qu'elle dit. Patrick essaye de ramener la relation hétérosexuelle entre Julie et Benoît. La gêne touche également cette partie de la scène.

Robert : En fait pour moi c'est pas moral. Vous savez pourquoi, parce que ma tradition en Turquie, tout ce qui est sexualité est mal vu en fait. Parce que quand on est musulman, vous savez pour les musulmans c'est un crime religieux pour les musulmans.
Martin : Pour moi, c'est ignoble.
Robert : C'est un crime religieux pour les musulmans. C'est un crime religieux.
Martine : L'homosexualité ?
Robert : C'est un crime religieux. Et moi je trouve ça un peu bizarre. Remarque, on peut choisir. C'est le choix personnel et personne ne peut l'en empêcher. Mais nous ce n'est pas autorisé. Il y a une loi dans ce pays. Il y a une loi.
Martine : Oui.
Robert : Voilà, c'est tout.

Robert avance un jugement moral concernant l'homosexualité. Celle-ci serait condamnée par la loi. Mais en même temps il se pose la question de savoir le choix personnel n'est pas plus important, ce qui est également protégé par la loi, bien que ce ne soit pas la même. Ce faisant il pose la question qui semble au centre de la séance : l'interdit de l'homosexualité.

Martine : Je me demande, pourquoi Zelda n'était pas là ? Pourquoi Zelda n'était pas là. On ne l'a pas vue Zelda ?
Héloïse : Oui, Tara.
Tara (sans micro et inaudible) : Parce qu'elle n'avait pas envie de venir au ski.
Thérèse : « Parce qu'elle n'avait pas envie de venir au ski. »
Héloïse : Pourquoi ?
Tara : Elle n'avait pas envie de venir au ski parce que...
Héloïse : C'est le ski qu'elle ne voulait pas ou c'est les amis ?
Tara : Elle ne voulait pas parce que... euh... Elle avait pas envie.
Héloïse : D'être avec qui ?
Tara : Elle avait pas envie.
Martine : Mais on ne sait pas pourquoi.
Tara : Parce qu'il faisait trop froid, très, très, très froid.
Héloïse : Ah oui.
Tara : Très, très, très froid.
Thérèse : Robert, tu veux répondre à la question ? Pourquoi elle n'avait pas envie de venir ?
Martine : Tu veux répondre ?
Robert : Moi je sais.
Martine : Oui.
Robert : Parce que... Julien c'est ça ?
Patrick : Sébastien
Robert : Sébastien a essayé de la violer de force. À cause de ça ils s'évitent.
Thérèse : Ils s'évitent ?
Robert : Ils s'évitent de plus en plus. Peut-être qu'il regrette. Parce que ça c'est pas autorisé. S'il fait ça c'est la prison. S'il fait ça, ça peut avoir des conséquences. C'est vrai, ça peut avoir des conséquences.

Martine, en s'appuyant sur l'intervention de Tara, propose alors de s'interroger sur l'absence de Zelda. Tara la justifie en disant qu'elle n'avait pas envie de venir, et Robert rappelle la tentative de viol et souligne le malaise dû à cet acte.

Antoine : La parole est à Antoine On a vu le ski, on a vu, ils ont très froid. On a vu la luge, la neige et il fait 18 degrés. Euh, le magazine. Elle feuillette son livre l'Oréal.
Martine : L'Oréal.
Antoine : Quoi d'autre ? Qu'est-ce que tu as vu d'autre ?
Martine : J'ai vu Benoît, Julie, Sébastien...
Antoine : Jean-Louis Auber. On a vu tout à l'heure, le chien va te manger. Ouaf !
Martine : On l'a entendu.
Antoine : Martin, c'est la scène.
Héloïse : Oui et on les a entendus répondre à des questions.
Antoine : On les entendus. Embrasser est-ce que ça fait de l'effet. Est-ce que tu te marier. Est-ce que tu veux te marier Serge ? Avec moi, 3, 2, 1. Est-ce que... (Antoine souffle dans le micro).
Sandrine : Serge tu veux répondre ?
Serge : Antoine.
Antoine : Serge, est-ce que tu veux te ma...
Serge : Marier.
Antoine : Est-ce que tu veux faire un bisou dans sa chambre ?
Serge : Un bisou dans sa chambre.
Antoine : Serge est-ce que tu veux quoi ?
Serge : Me marier.
Antoine : Avec qui ?
Serge : Antoine.
(Rires).
Martin : C'est dégueulasse !
Antoine : Et faire des bisous dans sa chambre.
Serge : Faire des bisous dans la chambre.
Antoine : Merci.
Serge : Merci ma femme Nadine !
Antoine : Bravo. (Il applaudit). Merci ma femme Antoine. Ça va ma femme Antoine ? (Incompréhensible parce que trop rapide). Bon ça va, tu as fini ? Merci ! La parole est à Martin.
Martin : Ce sont des pédophiles.
Martine : Non, on t'a ex... on a dit que non, ce ne sont pas des pédophiles.
Martin : C'est dégueulasse.
Thérèse : Écoute ce qu'on te dit.
Martin : C'est ignoble, c'est dégoutant.
Thérèse : Il va répéter...
Martine : Mais tu as tout à fait le droit de le dire.
Patrick : Mais c'est pas de la pédophilie.
Martine : Ce n'est pas de la pédophilie. La pédophilie c'est un adulte avec un enfant.
Martin : C'est puni par la loi.
Martine : La pédophilie oui.
Patrick : C'est pas de la pédophilie, ce sont deux adultes.
Martin : Oui, mais c'est un peu dégoûtant.
Martine : Mais c'est pas puni par la loi.
Martin : C'est un peu... vrai ça. C'est pas très propre on va dire. C'est assez immonde sur une photo. Voilà.

Antoine ramène le thème de l'homosexualité au centre des débats en demandant, d'une manière apparemment rhétorique : « Embrasser, est-ce que ça fait de l'effet » puis en faisant une demande en mariage à Serge, ce qui ne manque pas de déranger Martin. Ce faisant il ramène la problématique de la scène en l'incarnant au sein même du groupe. Il apparaît néanmoins important d'expliciter la réponse de Serge, qui répond : « Merci ma femme Nadine. » Il utilise une phrase rituelle d'Antoine, que celui-ci dit régulièrement à Nadine, la cuisinière du centre,

dont il est amoureux. En lui rappelant un amour hétérosexuel, Serge fait fortement réagir Antoine, qui rend la parole peu après.

Martin prend alors la parole et exprime à nouveau son dégoût et le mélange entre homosexualité et pédophilie, qui est punie par la loi. Les intervenantes extérieures expliquent que ce n'est pas le cas, venant ainsi répondre à une question implicitement présente dans cette séance. Cela a pour effet d'entraîner une détente chez Martin, qui, libéré de la contrainte surmoïque, peut se prononcer de manière plus nuancée, et certainement plus personnelle, contre l'homosexualité.

Yolande : Euh, Julie. Elle fait l'amour !
Héloïse : Julie ?
Yolande : Elle fait l'amour ! (Inaudible).
Yves (imitant Victor) : L'amoooouuur !
Thérèse (répétant ce que Yolande dit plus bas) : Elle va sous la douche avec son copain.
Yolande : Elle l'embrasse sur la bouche, ils s'embrassent sur la bouche.
Héloïse : Oui.
Yolande : Ils s'embrassent sur la bouche. Elle l'embrasse sur la bouche.
Martine : Benoît et Julie et Benoît et Sébastien.
Yolande : Elles s'embrassent sur la bouche. Elles s'embrassent sur la bouche.
Héloïse : Il y a Benoît et Julie qui s'embrassent.
Yolande : S'embrassent sur la bouche.

Yolande aborde alors la composante hétérosexuelle présente dans la scène, certainement dégagée de la question de l'homosexualité comme quelque chose à sanctionner. Elle peut mentionner Julie et Benoît qui s'embrassent mais en le formulant au féminin. Il y a peut-être là une tentative d'évoquer l'homosexualité féminine.

Martine : Aristote oui ?
Aristote : Alors la dame elle a lu un journal, elle a lu un journal la dame. La dame elle lit un journal, elle regarde le ski, la neige, la luge et la montagne. Elle regarde le journal de la montagne la dame. La dame elle regarde le journal de la montagne. La dame elle fait, elle fait... Elle prépare à manger. Elle prépare pas à manger.
Héloïse : Non, on ne l'a pas vue préparer à manger.
Aristote : Elle prépare quoi la dame ?
Héloïse : Elle lit des questions.
Martine : Ils sont tous les trois et elle lit des questions pour un jeu.
Aristote : Elle lit des, des questions pour un jeu. Elle fait un jeu quand elle lit, des questions. Elle lit des questions la dame. Elle lit des questions. C'est quoi, ça parle comment des questions ? Ça parle... la...
Martine : La sexualité. Ça parle de la sexualité.
Aristote : De la sexialité ?
Martine : De la vie sexuelle oui.
Aristote : De la vie sexuelle, oui. De la vi-sexualité.
Martine : La sexualité de les trois.
Aristote : La sexualité de les trois ?
Martin : De la morve de mutant.

Aristote : Alors euh...
Héloïse : Et ils répondent aux questions.
Aristote : Ils répondent aux questions. Ils répondent aux questions. Alors ils répondent, ils parlent.
Héloïse : Ça les gêne aussi un peu de répondre.
Aristote : Alors il répond aux questions. Ça y est j'ai fini.
Martine : Ça gène surtout Sébastien non ?
Gérard : On est au Lucernaire. Sébastien. J'ai vu Sébastien et Zelda.
Héloïse : Tu as vu Zelda ?
Gérard : Non, ils étaient à la neige. Il avait un journal. Ils étaient au ski, ils étaient à la luge. Sébastien et Zelda.
Héloïse : Tu as vu Zelda. C'était Julie.
Martine : Mais pas Zelda.
Gérard : J'ai vu Julie. Et Zeld...
Héloïse : Non, elle n'était pas là.
Gérard : Non, elle n'était au ski. Je n'ai pas vu Zelda.
Patrick : Les acteurs vont venir saluer, on peut les applaudir.
Thierry : On peut... encore ?

La discussion se termine sur les interventions d'Aristote et Gérard. Dans celle d'Aristote on remarque que l'on peut enfin parler des questions après un rappel à la réalité opéré par les intervenantes extérieures. Celles-ci sont permises puisque l'homosexualité n'est plus sous le coup d'un interdit surmoïque.

Enfin Gérard évoque Sébastien et Zelda, ce qui étonne. Mais si on lit cela en fonction de la séance précédente, Gérard renvoie au fait qu'il y a également une relation hétérosexuelle présente entre ces deux personnages.