

De la dyschronie chez les enfants instables, hypothèse d'une difficulté d'instauration d'un temps transitionnel.¹

Vincent Quartier²

Résumé – De la dyschronie chez les enfants instables, hypothèse d'une difficulté d'instauration d'un temps transitionnel. Du syndrome d'asynergie motrice et mentale de Wallon (1925) au déficit d'inhibition du comportement de Barkley (1997), l'agitation de l'enfant a souvent été liée à une difficulté à penser, organiser et partager les représentations inhérentes à la temporalité. La dyschronie, telle que formulée par Gibello (1976), constitue une théorie heuristique pour penser ce défaut de symbolisation du temps. Pour mieux comprendre ces phénomènes, plusieurs épreuves projectives (Rorschach, TAT, dessins) ont été proposées à un jeune garçon instable dyschronique. Les analyses mettent en évidence une discontinuité des capacités représentatives. Si une différence entre un protocole Rorschach qui s'est révélé restreint et un TAT abondant en constitue le premier signe, des indices spécifiques montrent une difficulté d'instauration d'une aire de jeu imaginaire stable ou plus précisément un manque de continuité dans les phénomènes transitionnels (Winnicott, 1951). Peut-on dès lors envisager un lien entre la difficulté de représentation des transformations (Gibello, 2004) et ce déficit d'instauration, non plus seulement d'un espace, mais aussi d'un temps où se représentent les transitions ?

Mots-clés : Hyperactivité - Instabilité psychomotrice – Dyschronie - Temps transitionnel.

¹ Texte rédigé à partir de la communication présentée au XVIIIème Congrès International du Rorschach et des Méthodes Projectives, Barcelone, juillet 2005

² Docteur en Psychologie, Spécialiste en psychologie de l'enfance et de l'adolescence FSP, Maître-Assistant à l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne

Abstract – On dyschrony in instable children, an hypothesized deficit of instatement of a transitional time. From Wallon's motor and mental asynergic syndrome (1925) to Barkley's behavior inhibition deficit (1997), agitation (nervousness) in children has often been related to a difficulty to think, organize and share, the representations stemming from temporality. The heuristic quality of the theory of dyschrony, as introduced by Gibello (1976), makes it well suited for elaborating on this deficiency in the symbolization of time. Several projective tests (Rorschach, TAT, drawings) were submitted to an unstable dyschronic young boy. Analysis shows a discontinuity in the boy's capacity for representation. Indeed, if the most obvious evidence resides in the contrast between a reserved Rorschach and a profuse TAT, other more specific signs also reveal trouble instating a stable imaginary playground, or to be precise, a lack of continuity regarding transitional phenomena (Winnicott, 1951). Should we therefore assume a relation between the difficulty to represent transformations (Gibello, 2004) and this instatement deficit, instatement, not only of a space, but also of a time in which transitions can be represented?

Key words : Hyperactivity - Psychomotor Instability – Dyschronia – Transitional time.

Resumen – A propósito de la discronía de los niños inestables, hipótesis de una dificultad de instauración de un tiempo transicional. Del síndrome de asinergia motriz y mental de Wallon (1925) a la deficiencia de inhibición de comportamiento de Barkley (1997), la agitación del niño ha sido vinculada a menudo con una dificultad de pensar, organizar y compartir las representaciones inherentes a la temporalidad. La discronía, tal cómo formulada por Gibello (1976), constituye una teoría heurística para pensar esta falta de simbolización del tiempo. Para entender mejor estos fenómenos, varias pruebas proyectivas (Rorschach, TAT, dibujos) fueron propuestas a un joven chico inestable discrónico. Los análisis evidencian una discontinuidad de las capacidades representativas. Una primera diferencia apareció entre un Rorschach muy limitado y un TAT abundante, y además unos índices específicos demuestran una dificultad de instauración de una área de juego imaginario estable ó más bien una falta de continuidad en los fenómenos transicionales (Winnicott, 1951). ¿Se pudiera entonces imaginar un vínculo entre la dificultad de representación de las transformaciones (Gibello, 2004) y esta falta de instauración, no sólo de un espacio, pero también de un tiempo dónde se representan las transiciones?

Palabras-clave : Hiperactividad - Inestabilidad psicomotora – Discronía – Tiempo transicional

L'agitation de l'enfant, avec son cortège de dénominations successives ou synchroniques (instabilité psychomotrice, hyperkinésie, trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité, syndromes frontaux, etc.) a souvent été liée à une difficulté à penser, organiser et partager les représentations inhérentes à la temporalité. La nature et l'origine de ces difficultés font l'objet de plusieurs hypothèses d'ordre développementale, psychodynamique ou neuropsychologique. La dyschronie, telle que formulée par Gibello (1976), constitue sans doute une théorie heuristique pour penser ce défaut de symbolisation du temps.

Suite à une recherche de thèse sur le développement de la temporalité chez les enfants instables, je propose ici d'explorer plus particulièrement l'hypothèse d'une difficulté d'instauration d'un temps transitionnel à partir de l'analyse de protocoles des épreuves projectives (Rorschach, TAT) d'un jeune garçon instable et dyschronique.

DYSCHRONIE ET INSTABILITE

En 1925, Wallon décrit dans « L'enfant turbulent » une instantanéité de la conscience chez certains enfants souffrant d'un syndrome d'asynergie motrice et mentale. Wallon présente par exemple le cas d'Eugénie (six ans) : « Toute à chaque impression nouvelle, elle est dans un état de distraction continue, lâchant sans trêve l'objet de sa pensée pour l'occasion la plus récente, ballottée par le présent immédiat, sans direction propre, sans spontanéité mentale, sans rien qui persiste ni orientation, ni tendance (...) Elle s'oriente bien dans l'espace, mais les notions de temps les plus élémentaires lui restent complètement étrangères ». Levine et Spivack (1959) observent également une constriction de l'horizon temporel chez des adolescents instables. Ceux-ci privilégient l'accès à des avantages immédiats minimes au détriment d'avantages conséquents plus lointains. Capul (1966) met en évidence des lacunes dans l'acquisition du temps notionnel chez des enfants intelligents, mais émotionnellement perturbés. Il note également la fréquence des séparations et ruptures précoces dans l'histoire de ces enfants.

Gibello (1976, 2001, 2004) définit ce qu'il nomme la dyschronie des enfants instables, soit une difficulté ou impossibilité de prévoir, anticiper ou évoquer correctement des chronologies et des durées. Dans un premier temps, Gibello interprète la dyschronie comme une défense pour lutter contre l'angoisse dépressive, mais dans un second temps, il propose d'étudier le rôle des contenants de pensée (1995) et particulièrement du fond de conscience sur lequel s'inscrivent les représentations de l'objet (2003). Plus précisément, les perturbations de l'écran

psychique personnel des instables se manifestent par le rejet proche de la forclusion des représentations de transformations, des successions, de l'anticipation, et en général de la dimension du temps et de la conscience. Les modifications tonico-posturales accompagnant les interactions précoces entre l'enfant et son environnement permettent, selon Gibello, l'établissement progressif de cette capacité à se représenter les transformations physiques, émotionnelles et affectives (2004), représentations elles-mêmes sources des capacités anticipatrices (2000), et donc de la temporalité.

Enfin, Barkley (1997) propose un modèle dit « unifié » pour comprendre le trouble déficit de l'attention/hyperactivité. Ce modèle postule un défaut fondamental d'inhibition du comportement, entravant le développement des différentes fonctions exécutives. Parmi celles-ci, il isole les fonctions rétrospectives et prospectives, l'anticipation et la conscience du temps. Barkley évoque ainsi une « myopie temporelle » chez les hyperactifs.

Dans une récente recherche (Quartier, 2005), j'ai tenté d'évaluer le développement de la temporalité des instables en comparant un groupe d'enfants de 6 à 13 ans présentant un diagnostic d'hyperactivité avec un groupe d'enfants tout-venant apparié par âge et sexe (N = 44). J'ai utilisé des épreuves piagétienne (sur l'ordre des événements et les durées), un questionnaire sur les notions temporelles, l'orientation dans le temps et l'évaluation des durées. Deux épreuves contrôles ont complété ce protocole, l'une verbale (« Devinettes » du K-ABC) et l'autre visuo-spatiale (« Cubes » du WISC-III). Un questionnaire sur le sens du temps des enfants a également été adressé aux parents (Barkley).

Cette recherche a montré que les parents des enfants hyperactifs décrivent de façon unanime et systématique des difficultés massives de planification et d'anticipation, de respect des délais (particulièrement pour les corvées et les devoirs !), ainsi qu'une importante impulsivité. Ces données laissent penser que ces enfants souffrent d'un défaut de temporisation ou de temporalisation de leur comportement dans un contexte éducationnel quotidien. Lors des examens cliniques, une légère difficulté d'adaptation au temps social objectif (par exemple l'orientation dans le temps) caractérise le groupe des enfants hyperactifs. Ces résultats tendent à indiquer qu'il s'agit là d'un rejet (parfois proche du déni) de la dimension temporelle, confirmant le témoignage de cette mère : « il connaît le temps, mais n'en tient pas compte ». Toutefois, plusieurs enfants diagnostiqués pour leur agitation présentent, lors de l'examen clinique (questionnaire sur les notions temporelles et épreuves piagétienne), une évidente

dyschronie, soit une difficulté cognitive dans l'abord des notions et du raisonnement temporel.

LE TEMPS TRANSITIONNEL

À partir de ce travail de recherche, comment comprendre la dyschronie et la difficulté de temporalisation du comportement si fréquemment observée ? Dans un texte³ sur les deux principes de l'advenir psychique, Freud (1911) décrit comment le principe de réalité se substitue progressivement au principe de plaisir : « Un plaisir instantané, aux conséquences peu sûres, est abandonné, mais ce n'est que pour gagner, sur cette nouvelle voie, un plaisir plus tardif, assuré » (Freud, 1911, p. 18). La décharge immédiate, sous l'égide des processus primaires, laisse ainsi place à la représentation, dans un jeu de tension permanent : « La suspension devenue nécessaire de l'éconduite motrice fut assurée par le procès de pensée qui se constitua à partir du représenter. Le penser fut doté des propriétés qui permettent à l'appareil animique de supporter l'élévation de la tension de stimulus durant l'ajournement de l'éconduite » (Freud, 1911, p. 16). Si l'éducation permet, selon Freud, de surmonter le principe de plaisir, l'art parvient à une réconciliation des deux principes. L'artiste donne forme à ses fantaisies pour en faire des réalités effectives permettant la satisfaction sans pour autant emprunter l'énorme détour par la modification du monde extérieur. Ce texte de Freud n'introduit pas seulement la temporisation psychique, en explorant les aspects dynamique et économique de la suspension de l'éconduite, mais il constitue également un embryon de la théorie des processus transitionnels.

C'est plus particulièrement en lisant Winnicott que je me suis questionné sur la nature temporelle des phénomènes transitionnels, qui ont, jusqu'alors, souvent été rapportés en termes d'aire ou d'espace.

En 1951, Winnicott décrit comment le petit enfant, au cours de son développement normal, utilise un objet pour se défendre contre l'angoisse, en particulier contre l'angoisse de type dépressif. Cet objet, et plus largement l'utilisation de cet objet, représente alors une continuité d'expérience dont le bébé a besoin. Winnicott précise : « L'utilisation d'un objet symbolise l'union de deux choses désormais séparées, le bébé et la mère, en ce point, dans le temps et dans l'espace, où s'inaugure leur état de séparation ».

³ Je remercie Jean-Yves Chagnon d'avoir attiré mon attention sur ce texte.

Winnicott théorise les conditions temporelles nécessaires au développement de l'aire transitionnelle : « Il vaut la peine de tenter de formuler cette idée d'une manière qui donnerait au facteur temps toute sa valeur. Le sentiment de l'existence de la mère dure x minutes. Si la mère s'absente plus de x minutes, l'imgo s'efface et, dans un même temps, cesse la capacité qu'a le bébé d'utiliser le symbole de l'union. Le bébé est désemparé, mais il est bientôt remis de son désarroi, si la mère revient après x + y minutes. En x + y minutes, le bébé n'a pas subi d'altération, mais en x + y + z minutes, il devient traumatisé. Après x + y + z minutes, le retour de la mère ne répare pas l'altération de l'état du bébé ».

La discontinuité des relations précoces pourrait donc désorganiser ou entraver le développement des phénomènes transitionnels. À l'inverse, la rythmicité des expériences précoces organise une base de sécurité chez le bébé garantissant le développement de la pensée temporelle par l'illusion de continuité qu'elle assure (Cicccone, 2005). Ces phénomènes transitionnels constituent pour l'enfant une aire tampon entre monde interne et monde externe mais aussi son présent infini qu'il transporte d'un lieu à un autre. Sans temps transitionnel, le sentiment d'existence de l'enfant pourrait être menacé, notamment lorsque l'action est momentanément suspendue. Gadeau (2001) décrit ce phénomène à propos de certains troubles fonctionnels de l'apprentissage. Gadeau l'explique par une sorte de trauma négatif (c'est-à-dire des expériences psychiques archaïques qui ont eu lieu mais qui n'ont pas été éprouvées en leur temps). Il le compare, de par ses similarités cliniques, à ce que Green (1993) a décrit sous le terme d'analité primaire.

On peut donc imaginer que la capacité de l'enfant à temporiser son comportement est conditionnée par la qualité du développement de ce temps transitionnel. Par conséquent, je propose l'hypothèse selon laquelle certains instables psychomoteurs pourraient souffrir d'une difficulté d'instauration d'un temps transitionnel.

METHODES PROJECTIVES

Pour mettre à l'épreuve cette hypothèse, je me suis tourné vers les méthodes projectives qui, en tant que dispositif à symboliser (Roman, 1997), permettent d'observer cet espace et ce temps de jeu transitionnel. En effet, la situation projective, de par sa double sollicitation imaginaire et perceptive, se situe dans cette aire ou ce temps d'illusion, entre réel et fantasme, entre dedans et dehors, entre monde interne et monde externe.

Dans un second temps de la recherche, j'ai donc proposé plusieurs épreuves projectives (Rorschach, TAT, dessins) à un jeune garçon instable particulièrement dyschronique.

VIGNETTE CLINIQUE

Julien, un garçon de 9 ans 11 mois, vit avec ses deux parents et sa sœur de 5 ans son aînée. Suite à des difficultés d'intégration au CP, il est diagnostiqué « hyperactif » à l'âge de 6 ans. Julien est examiné pour la recherche de thèse lorsqu'il a 8 ans et 2 mois. Enfant à l'intelligence supérieure à la moyenne (QI = 130), il coupe la parole, crie plus qu'il ne parle et commente au sujet de son traitement pharmacologique : « Je m'ennuie quand je prends pas ma pastille. Quand je la prends, je ne m'ennuie pas ». Au sujet du temps, il explique : « Le temps, pour moi, si je joue pas, c'est ennuyeux. Je déteste attendre ». Dans les épreuves piagétienne, Julien ne peut isoler le temps des aspects perceptifs et spatiaux. Au questionnaire, il ne parvient guère à évaluer des durées, présente des difficultés d'acquisition du temps notionnel et ne peut que difficilement se situer dans le temps. Sa mère témoigne : « C'est moi qui gère le temps de mon enfant ».

Lors du second examen (donc une année et demie plus tard), Julien présente encore une importante dyschronie, mesurée tant par le questionnaire à l'enfant que par celui aux parents. Dans la salle d'attente, je suis frappé par la vitesse à laquelle Julien tourne les pages d'une bande dessinée, comme s'il ne pouvait investir cet espace, mais aussi ce temps, de jeu imaginaire entre le réel et son monde intérieur.

À l'examen, le premier indice d'une discontinuité des capacités représentatives s'observe dans la comparaison entre le protocole du Rorschach, pauvre et restreint, et le protocole du TAT, beaucoup plus abondant.

RORSCHACH

Julien ne propose en effet que 14 réponses au Rorschach. De nombreux mouvements de planche témoignent de sa difficulté à manier l'objet par la représentation. Après ce temps sous le primat de la motricité, les réponses s'établissent dans l'ordre de la perception globale et immédiate et sont donc souvent peu élaborées, comme en témoignent de nombreuses G simples : « une fourmi » à la III; « une chauve-souris » à la IV; « un papillon » à la V; « une

peau de girafe » à la VI. De plus, les réponses sont presque invariablement déterminées par la forme (F % = 93 %).

Le temps du jeu transitionnel, autrement dit le moment fécond lors duquel réalité intérieure et réalité extérieure participent au processus créatif, se distingue par sa brièveté. La planche III, susceptible de favoriser l'expression d'une G organisée, ne permet pas, même à l'enquête des limites, le déploiement d'une scène psychique (E.L. : « une espèce de tête comme un oiseau, un cou, un peu allongé, l'arrière-train d'un oiseau, des petits bras et des assez longues jambes »). Au contraire, la tentative de repérage d'une identité corporelle stable prime sur l'investissement de la dimension temporelle. L'image du corps semble donc particulièrement précaire, soulignant la défaillance des assises narcissiques. La fragilité de l'enveloppe se manifeste plus précisément par un manque de stabilité des objets, ainsi que par des limites très floues : « une fourmi spéciale » à la III; « une espèce de drôle de bonhomme » à la IV; « une espèce de bête assez bizarre » à la VIII.

Ces indices signent les difficultés de symbolisation souvent décrites chez les instables (Roman, 1997 ; Claudon, 1998), autrement dit des difficultés d'enveloppement des excitations psychiques par l'image mentale. L'étayage proposé par l'enquête permet toutefois, dans un second temps, une meilleure appropriation de l'objet qui peut ainsi être parlé (3 réponses additionnelles), décrit, découpé...

La différence entre passation spontanée et enquête questionne la discontinuité de ce que Roman (1996) nomme le « fil projectif ». L'analyse des réponses intégrant le blanc au Rorschach témoigne de la fiabilité ou du manque de fiabilité de l'enveloppe projective nécessaire à l'instauration du fil projectif. Dans le protocole de Julien, l'appel du blanc, ou ces mouvements de retournement figure-fond, souligne l'échec du refoulement et se manifeste tantôt par une émergence fantasmatique peu contrôlée lorsque le blanc est associé à la couleur rouge (« un petit oiseau qui passe le mur du son... pratiquement un turbo réaction » dans le Dbl et le rouge inférieur de la II), tantôt par une désorganisation des processus de pensée (« à peu près un corps de fourmi » dans le Dbl de la VII). La fragilité de l'enveloppe projective, à l'image de l'enveloppe corporelle, ne permet donc guère l'instauration d'un temps transitionnel.

Enfin, l'examen des rares kinesthésies (aucune « K », une « kan » et plusieurs « tendance kan ») étaye l'hypothèse d'une difficulté d'établissement d'un temps transitionnel. Dans ce protocole, le mouvement constitue un équivalent de l'expression pulsionnelle (comme dans l'exemple précédemment cité : « un petit oiseau qui passe le mur du son ») ou un attribut de l'objet (« un insecte volant », « un chien de course »). Les kinesthésies, témoins de la projection d'une intériorité en mouvement, d'un monde interne qui se déploie (dans l'espace et dans le temps), sont donc absentes de ce protocole.

TAT

Plus que le Rorschach, le TAT exige une construction logique qui tienne compte des dimensions temporelles et causales. Le TAT de Julien, abondant, reflète un monde interne agité et des processus de pensée souvent débordés. Une analyse approfondie de ce protocole passionnant dépasserait le cadre restreint de cet article. Je me restreindrai donc à quelques éléments qui illustreront mon propos.

Le récit de la planche 1 souligne d'emblée la présence concomitante d'une importante fragilité narcissique et d'un défaut d'instauration d'un temps linéaire et irréversible. L'immaturation fonctionnelle sollicitée par la planche est déniée. La réalisation magique d'un désir de toute-puissance («... et après il aimait l'accordéon et il avait fini par devenir un joueur d'accordéon très connu ») ne tient pas compte de la dimension temporelle nécessaire à la satisfaction du désir. Ce saut dans le temps permet un accès quasi instantané à une position narcissique moins blessante. En fin de récit, un retour temporel, ancré dans le contenu manifeste (« parce que là on voit un peu qu'il est pas très content »), permet alors de nuancer l'inflation narcissique par l'expression verbalisée d'un affect négatif.

La planche 3, dont le contenu latent sollicite la problématique de perte de l'objet, marque un tournant important dans la passation.

3.

« Alors, il était une fois, quelqu'un regarde et voit quelqu'un sortir... d'une euh maison, mais il n'a jamais habité ici, alors on va voir dans la maison et là, horreur! Il y a une dame meurte (sic), un bras appuyé sur un lit... (Que s'est-il passé ?) Le monsieur, il l'a tuée... (Est-ce que l'on sait pourquoi ?) Ben, il faudrait plus d'images pour continuer l'histoire. Mais oui et à ce moment-là le détective Julien arrive et résout l'enquête ! (en levant la carte dans un

mouvement brusque de la main, si brusque qu'il se frappe la tête)... et se fait battre par une photo! »

La sollicitation dépressive du contenu latent renvoie à une représentation massive et agressive peu élaborée. La tentative initiale de prise de distance et de contrôle (« il était une fois ») n'évite pas, par la suite, l'utilisation plus directe du présent (« quelqu'un regarde et voit quelqu'un sortir »). L'expression dramatisée de l'affect (« horreur ! ») témoigne de la charge affective, cette dernière ne tardant alors pas à désorganiser le discours (« Il y a une dame meurte »). Le terme « meurte », chez un garçon qui par ailleurs maîtrise le langage, signale probablement une pression fantasmatique peu contenue où la signification « il y a une dame morte » opère un glissement vers une expression plus directe du fantasme « une dame meurt ». Par ma première question, je tente alors de rechercher du lien, du sens.... La seconde question épuise sans doute les capacités internes de Julien qui se replie alors sur un appel à une représentation extérieure, plus précisément une nouvelle planche, pour relancer le processus de création. Cette demande est associée à une régression vers une position narcissique et toute-puissante qui déborde sa capacité de contenance, comme le montre ce mouvement brusque de la main. Toutefois, cette position ne tient visiblement pas puisqu'il « se fait battre par une photo! ». Julien ne semble pas dénué d'humour, ce qui constitue une ressource pour son fonctionnement psychique.

Dès cet instant, les récits de Julien se déroulent sur une autre scène, dominée cette fois-ci par le personnage de James Bond. Le contenu manifeste est certes utilisé, il existe de même une certaine résonance avec le contenu latent.

4.

« Mmmh alors il était une fois quelqu'un qui s'appelait Bond, James Bond et il vivait des jours heureux avec sa femme. Tout d'un coup le téléphone sonne, il répond et la voix dit : James Bond, nous avons une nouvelle mission pour toi... (Quelle genre de mission ?) Ben je sais pas parce que j'ai pas vu ce James Bond là (Julien s'agite alors sur sa chaise) ».

L'utilisation de l'imparfait permet une mise en place du récit. À nouveau, l'excitation provoquée par les sollicitations de la planche provoque un rapide glissement vers le présent (« Tout d'un coup le téléphone sonne, il répond... »). Le conflit relationnel est dénié et reporté sur un agent extérieur, anonyme, dont les motivations ne sont pas précisées. La

question du clinicien, une fois de plus, montre les failles du processus transitionnel. Julien explique alors qu'il n'a pas vu ce James Bond, comme si la réalité interne ne pouvait prendre le relais. À ce moment, l'excitation apparaît à nouveau au travers de la motricité.

5.

« On est au Moyen-Âge dans une grande grande demeure, chez des gens très riches et tout d'un coup, on entend dans une des chambres PAN ! On voit quelqu'un qui descend d'une échelle et qui part. Sa mère rentre dans la chambre où il y avait le coup de feu et là, horreur ! Sa fille était morte sur son bureau ».

La tentative de contrôle par un éloignement temporel (« On est au moyen âge ») n'est guère efficace. L'utilisation du pronom « on » souligne d'ailleurs l'implication du narrateur et sa projection très directe dans le récit. La mise en place d'un cadre ou d'un contenant, sur fond d'idéalisation de l'objet (« grande grande demeure », « des gens très riches »), cède brutalement la place à l'évocation d'événements et d'actions présentes (« tout d'un coup, on entend.... », « On voit quelqu'un qui descend... ») sous-tendus par des représentations agressives crues.

Malgré une tentative de rappel de la consigne par le clinicien, l'histoire se poursuit à la 6BM, comme si Julien devait maintenir la continuité du processus de création en liant les récits des planches successives :

6 BM.

« ... et ben là la mère appelait à...les services secrets, euh non, la mère appelait la police, le commissaire il regardait si c'était un criminel, le seul moyen de découvrir ce criminel, c'était d'appeler les services secrets et devinez qui voilà ? James Bond ! qui parle à la dame des lieux... (Que va-t-il faire alors ?) et ben ça, il me faudrait encore une autre image pour le savoir... ou bien par exemple James Bond avec un revolver, peut-être que ça, ça pourrait m'aider... avec le revolver, avec James Bond avec un revolver, on peut continuer l'histoire ».

Julien sollicite une nouvelle planche pour poursuivre son récit. Cette fois-ci, il propose même un contenu, à teneur agressive, qu'il ne peut introduire que s'il bénéficie de l'étayage d'une image. Le temps de jeu transitionnel est relativement court. Il doit constamment être alimenté par un agent extérieur pour se poursuivre.

Comment Julien réagira-t-il à la planche 7 BM qui ne propose pas de revolver ?

7 BM.

« Mmh.. avec ceci, je pourrais aussi continuer l'histoire. Alors, James Bond... qui avait parlé et que la dame lui avait dit qu'elle avait vu à peu près le visage et il avait perdu quelque chose... un.. portefeuille avec un billet de docteur... James Bond fonce dans sa voit..., court et entre dans sa voiture, fonce jusqu'à l'adresse du docteur et rentre et ils parlent et... c'était Hercule Poirot le coupable ! (Et bien, ils se mélangent tous !)... Alors il décida d'aller voir Hercule Poirot. Mais là, Hercule Poirot était déjà sur la piste. Et lui, le... un docteur avec les mêmes initiales, mais à l'envers, lui avait dit que c'était James Bond le voleur... qui l'avait assassiné... et maintenant il me faut une autre image pour essayer de terminer cette histoire, cette très très longue histoire ».

Cette planche illustre la difficulté de Julien à maintenir une trame temporelle à son récit. Les représentations d'action, l'introduction de personnages, le manque de stabilité dans les relations et l'utilisation peu cohérente des différents temps (plus-que-parfait, présent, passé simple) rendent le tout confus et peu lisible et ne permettent guère d'enrichir le récit. Le "fil projectif" (Roman, 1996) demeure donc extrêmement fragile.

Julien demande une autre planche, cette fois-ci pour terminer son histoire, sans doute dans une tentative de récupérer la maîtrise de l'objet. On remarque que Julien surinvestit, verbalement, la continuité et la durée du récit en la qualifiant de « très très longue histoire », ce qu'il fait à nouveau à la planche 10 lorsqu'il s'exclame : « Pour l'instant, on est en train de faire une très très longue histoire ! »

Après le récit de la 13 B, Julien exprime le désir de conserver, sur un support matériel, ce moment de création ludique : « Faudrait que je reprenne la cassette de cette histoire... » (l'entretien est filmé). Cette réflexion dénote probablement chez Julien une certaine satisfaction, voire de la fierté, mais elle peut également traduire un doute sur sa capacité à reproduire d'autres récits et donc, une incertitude sur la qualité et la continuité des processus transitionnels. Ce doute tend à être confirmé par la difficulté de Julien à se percevoir comme auteur de sa propre création (« on est en train de faire une très très longue histoire ! »).

Je termine par la planche 19 qui illustre parfaitement la fragilité du contenant et de l'image du corps déjà repérée au Rorschach

19.

« Puis suivit les traces... puis arriva à un endroit. Cette fois-ci, James Bond avait tout compris, il regarda partout, ferma toutes les issues et rentra dedans... et là, un terrible coup lui arriv... lui arriv..., un terrible coup de matraque est arrivé à la tête. Il s'évanouit et fait un terrible cauchemar avec une maison déformée. Mais il vit distinctement que cette maison existait. C'était sûrement ici où la prochaine victime..., où le voleur tueur allait sûrement encore frapper.... Par contre, je pourrais garder l'écrit ? ».

TEMPS TRANSITIONNEL ET REPRESENTATIONS DE TRANSFORMATIONS

Les quelques extraits cités montrent que le compromis entre réalité interne et réalité externe existe bel et bien chez Julien. Ce dernier montre même un certain plaisir au TAT où son excitation a sans doute trouvé une voie d'expression. Toutefois, ce compromis reste extrêmement fragile, étroit, et souffre d'un défaut de continuité temporelle. Le surinvestissement des liens entre les planches et l'appel à des supports représentatifs en témoignent. La temporalité des récits est souvent mise en mal par la pression fantasmatique, qui favorise l'apparition du temps présent, et par l'utilisation maladroite des différents temps de conjugaison. L'espace et la causalité, indissociables de la notion de temps (Piaget, 1946), semblent également désorganisés, tant au Rorschach qu'au TAT. Le monde interne de Julien, secoué par de vives et douloureuses angoisses de perte de l'objet, reste extrêmement troublé, faute d'un ancrage suffisant dans une identité corporelle stable et clairement délimitée.

On peut imaginer qu'un défaut d'instauration du temps transitionnel a de nombreuses répercussions dans la vie quotidienne et relationnelle de l'enfant. Je m'écarte donc des interprétations neuropsychologiques qui isolent ou même « localisent » un défaut d'inhibition du comportement au sein du système nerveux propre à l'enfant. Je voudrais inscrire cette difficulté de temporisation, non pas seulement dans l'organique, mais dans le rapport psychomoteur à l'objet, au monde externe, reflet de ce qui a été vécu dans les relations précoces. À ce titre, ces difficultés de temporalisation trouvent peut-être leur origine dans les aléas du développement des représentations de transformations, telles que définies par Gibello (2004). La nature de ce lien demeure imprécise et il conviendra, à l'avenir, de mettre à

l'épreuve ces hypothèses, encore bien imparfaites, en analysant d'autres protocoles projectifs et cognitifs d'enfants instables dyschroniques.

REFERENCES

- Barkley R.A. (1997), « Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD », *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Capul M. (1966), « Etude des difficultés temporelles chez des enfants inadaptés », *Revue de Neuropsychiatrie Infantile et d'Hygiène mentale de l'Enfance*, 14(1), 19-39.
- Ciccone A. (2001), « Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques », *Cahiers de Psychologie Clinique*, 17, 81-102.
- Ciccone A. (2005), « L'expérience du rythme chez le bébé et dans le soin psychique », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 53, 24-31.
- Claudon P. (1998), « Dynamique psychique de l'agir dans l'instabilité infantile. Approche projective à partir d'un cas clinique », *Bulletin de Psychologie*, 51(4), 449-458.
- Claudon P., Moyano O. (2003), « La dyschronie chez l'enfant : une étude clinique », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51, 336-343.
- Freud S. (1911), « Formulations sur les deux principes de l'advenir psychique », *Œuvres complètes XI*, Paris, PUF, 1998, 11-21.
- Gadeau L. (2001), « À propos d'un trouble fonctionnel de l'apprentissage : trouble du penser, analité primaire et temps psychique », *Cahiers de Psychologie Clinique*, 17, 137-153.
- Gibello B. (1976), « Dysharmonie cognitive: dyspraxie, dysgnosie, dyschronie. Des anomalies de l'intelligence qui permettent de lutter contre l'anxiété dépressive », *Revue de Neuropsychiatrie Infantile et d'Hygiène Mentale de l'Enfance*, 24(9), 439-452.
- Gibello B. (1995), *La pensée décontenancée. Essai sur la pensée et ses perturbations*, Paris, Bayard Editions.
- Gibello B. (2000), « L'anticipation », *Contraste*, 12, 13-25.
- Gibello B., Weill S. (2001), « Exploration clinique de la dyschronie chez des enfants instables (hyperkinétiques, hyperactifs, TDAH) », in J. Ménéchal (Ed.), *L'hyperactivité infantile. Débats et enjeux*, Paris, Dunod, 219-232.
- Gibello B. (2003), « D'Œdipe à Euclide. De l'espace affectif primitif à l'espace commun », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51, 283-287.
- Gibello B. (2004), « Corps, pensée et représentations de transformation », *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52, 356-364.
- Green, A. (1993), « L'analité primaire dans la relation anale », in B. Brusset, C. Couvreur, *La névrose obsessionnelle*, Monographies de la Revue Française de Psychanalyse, Paris, PUF, 61-86.

Levine M., Spivack G., (1959), « Incentive, time conception and self control in a group of emotionally disturbed boys », *Journal of Clinical Psychology*, 8, 110-113.

Piaget J. (1946), *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF.

Quartier V. (2005), *Du développement de la temporalité dans les hyperactivités de l'enfant*, thèse de psychologie soutenue à l'Université de Lausanne.

Roman P. (1996), « Blanc au Rorschach et Psychopathologie du Moi-Peau », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 46, 139-143.

Roman P. (1997), « La méthode projective comme dispositif à symboliser : enjeux cliniques et psychopathologiques », in P. Roman (Ed.), *Projection et symbolisation chez l'enfant*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 37-51.

Wallon H. (1925), *L'enfant turbulent*, Paris, Alcan.

Winnicott D.W. (1951), « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels », In *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975, 27-64.