

INTRODUCTION

Ce travail de recherche s'inscrit dans un contexte clinique spécifique, celui d'une expérience de stage de Master 1 en hôpital de jour pour adolescents. La structure accueille une centaine de mineurs âgés de 12 à 18 ans présentant des troubles psychiques plus ou moins inscrits sur la durée. Ceux-ci sont parfois liés à cette période de remaniement intense que constitue l'adolescence, couramment associée à une « crise », traversée de façon individuelle mais qui engage la sphère familiale quand sa négociation se révèle complexe. Certains adolescents du service sont aux prises avec des troubles depuis leur enfance, consécutifs ou non à des traumatismes ponctuels ou répétés.

C'est par le biais des CMP de secteur ou suite à une hospitalisation à temps plein au sein du pôle de psychiatrie adolescent ou de pédopsychiatrie que les adolescents sont adressés à l'hôpital de jour pour une prise en charge médicale et psychothérapeutique en ambulatoire.

Des ateliers thérapeutiques groupaux à médiation animés par l'équipe d'infirmiers leur sont proposés en fonction d'un projet de soin individualisé défini par le médecin psychiatre. Ces dispositifs groupaux facilitent la mise en relation entre pairs, la médiation y assure une fonction de régulation émotionnelle et relationnelle en offrant limites et contenance au cadre thérapeutique proposé.

La psychologue de l'hôpital de jour n'intervient pas sur ces temps. Elle rencontre certains jeunes dans le cadre d'entretiens cliniques exploratoires ou de suivi psychothérapeutique, à partir des demandes exprimées par l'équipe ou par les adolescents eux-mêmes. Selon la problématique psychique de chacun, elle peut alors questionner le sens mis sur la participation aux temps de groupe et sur les bénéfices retirés.

C'est donc dans ces deux contextes, que nous nous laissons surprendre par les rencontres cliniques et les phénomènes psychiques observés. Dès les premières semaines, nous observons des similitudes dans les motifs de demande de prise en charge, notamment une forte prévalence de manifestations anxieuses (crises d'angoisse ou attaques de panique) associées à une inhibition des relations. Nous percevons avec étonnement que la plupart des adolescents sont déscolarisés. Parmi eux, certains expliquent souffrir de « phobie scolaire », ou de « refus scolaire anxieux ». Les différents professionnels du service nous expliquent être confrontés à une recrudescence de ce type de problématique qu'ils estiment liée à la pandémie de Covid 19. Selon les dires de certains adolescents, les confinements auraient été vécus comme des temps

de pause, de sérénité retrouvée au sein de leur cocon familial, « à l’abri » des exigences scolaires et sociales. Des difficultés seraient alors apparues lors du retour en classe.

Ces observations amènent à repenser notre vision du mal-être adolescent lié la pandémie. Nous avons tendance à attribuer celui-ci au manque de relations avec les pairs (en dépit des solutions offertes par le numérique), à la privation des libertés et au fait de se voir imposer du temps partagé en famille, ce qui va à l’encontre du processus adolescent. Nous nous interrogeons alors sur les craintes de ces jeunes quant à l’ouverture sur le monde extérieur. Pourquoi la séparation d’avec le domicile suscite-t-elle tant d’anxiété chez certains ? Peut-on parler d’angoisse de séparation d’avec les figures parentales comme cela est repérable chez les jeunes enfants ? Ces angoisses témoignent-elles d’une réactivation des ruptures de lien de l’enfance non symbolisées ?

Ces premiers questionnements guident nos observations jusqu’à ce que nous rencontrions Dimitri¹, un adolescent de 14 ans, manifestant une grande anxiété au sein du groupe à médiation auquel nous avons participé pendant plusieurs séances. C’est dans ce cadre que nous avons pu échanger avec lui sur les tensions internes ressenties en situation de groupe et plus particulièrement dans le cadre scolaire. Dimitri étant en demande de soutien psychologique, il nous a été permis de l’accompagner et de conduire ce travail de recherche en parallèle.

Nous avons ainsi tenté de saisir les enjeux que suscitent chez lui la confrontation à ses pairs et la séparation temporaire d’avec ses figures d’attachement à la lumière de son histoire de vie. L’adolescence vient-elle reconvoquer la question de la déliaison chez Dimitri ? Quelles modalités relationnelles semble-t-il privilégier ?

Nous commencerons par présenter les concepts théoriques jugés susceptibles d’éclairer notre réflexion au départ de notre travail de recherche. Nous détaillerons ensuite la méthode utilisée pour le recueil du matériel clinique et son traitement, avant de présenter plus en détail les éléments cliniques repérés ayant permis la problématisation de notre travail. Nous proposerons enfin une réflexion théorico-clinique.

¹ Le prénom de cet adolescent a été modifié afin de garantir son anonymat.

A. REVUE DE LITTÉRATURE

1. Le processus adolescent

L'adolescence est une étape de la vie, une période de transition située de façon plus ou moins précise entre l'enfance et l'âge adulte et variable selon les individus. Si le moment à partir duquel l'adolescence débute paraît flou, Birraux (2012) précise que la puberté introduit l'adolescence.

1.1. Un bouleversement physiologique, psychique, et affectif.

La puberté est une des modifications fréquemment évoquée lorsqu'on parle d'adolescence. Les transformations physiques engendrées par celle-ci sont facilement repérables, l'individu voit son corps se transformer avec le développement des caractères sexuels primaires et secondaires sous l'effet des hormones. Ce passage peut être vécu comme une violence interne s'imposant à l'adolescent. Selon Roussillon (2010), « la puberté vient quand elle veut, quand c'est son moment et l'adolescent ne peut que constater le fait » (p. 242). Cette transition vécue passivement déstabilise souvent l'adolescent. Il peut se sentir menacé de dépersonnalisation, ayant l'impression de ne plus habiter son corps. Les changements corporels rapides relatifs à la puberté sont potentiellement sources d'effets psychiques importants similaires à ce qui peut intervenir lors d'une maladie ou d'une grossesse par exemple. Certains adolescents développent des symptômes pathologiques (tels que les dysmorphies) ou d'allure psychotique liés à cette image corporelle perçue. Hanifi (2019) rappelle le caractère traumatogène de cette transition vécue passivement.

Les modifications corporelles induites par la puberté ne sont que l'aspect visible pour Roussillon (2010) et il importe de saisir comment l'individu s'approprie ce corps pubère. Une nouvelle forme de sexualité devient possible, remettant alors en question les interdits fondamentaux que sont le parricide et l'inceste. « Le passage est celui des conditions de la sexualité infantile[...] aux potentialités de la sexualité adulte » (Roussillon, 2010, p.241). Ce sous-processus qui consiste en un réaménagement psychique, appelé aussi phase pubertaire par Gutton (1991), désigne l'équivalent psychique de la violence faite au corps par la puberté. Le Moi du sujet est effracté par un afflux d'excitation pulsionnel et libidinal générant un conflit intrapsychique. Le travail nécessité par le processus adolescent consiste à s'approprier subjectivement un nouveau corps tout en intériorisant les interdits et l'excitation provoquée par la poussée pulsionnelle.

Face aux modifications corporelles et au remaniement psychique qui en découle, l'adolescent se questionne sur son identité et peut éprouver un « sentiment de perte de continuité d'existence » pour reprendre Winnicott (1969). Roussillon (2010) parle de sentiment de précarité identitaire et compare l'adolescent à un migrant. Cette comparaison illustre la vulnérabilité dans laquelle il se trouve lors de cette période pendant laquelle son identité est menacée. Paradoxalement, l'adolescent change tout en restant le même, « il doit pouvoir maintenir une certaine continuité d'existence malgré la discontinuité introduite par les changements pubertaires » (Discour, 2011, p. 45). Sans être sur un versant pathologique, l'adolescent se replie parfois sur lui-même dans une sorte de surinvestissement narcissique ou bien s'oriente vers des conduites à risque lui permettant de vérifier ce sentiment de continuité d'existence.

1.2. Un second processus d'individuation ?

Discour (2011) précise que l'adolescent réaménage ses investissements narcissiques et objectaux puisqu'au cours de cette période ses relations amicales, familiales ou encore amoureuses sont retravaillées.

1.2.1. Séparation d'avec les objets primaires.

Blos (1967) reprend le concept de séparation-individuation théorisé par Mahler au sujet des premiers mois de vie de l'enfant dans l'article « le second processus d'individuation ² » pour désigner la spécificité de la séparation à l'adolescence. Ce processus ne désigne pas une répétition de celui vécu au cours de la petite enfance mais une reprise, une continuité qui permet « une nouvelle interprétation de la relation à soi et à l'autre, à commencer par l'autre parental » (Marty, 2014, p.116). En effet, l'adolescent désinvestit peu à peu les figures parentales pour aller vers un investissement du génital. Il s'agit pour lui de retrouver un équilibre entre besoin de sécurité et désir de liberté. L'adolescence est alors une refonte de ce qui s'est joué ou non dans les interactions primaires de l'enfance. Marty (2014) souligne la résonnance entre l'impact des expériences précoces de séparation et l'impact traumatique du pubertaire ainsi que la mise en tension du lien psychique parents-enfant qui en découle. Du fait de ces conflits intersubjectifs, certains adolescents voient leur processus d'individuation entravé (Drieu et Hurvy, 2015). En effet, l'adolescent doit se dégager progressivement des liens entretenus jusqu'alors, il le fait parfois en recherchant le soutien parental par la confrontation et l'opposition. « Les jeunes se trouvent dans le paradoxe suivant : ils cherchent à fuir l'autorité

² traduction française de l'article « *The second individuation process* »

parentale, mais ils comptent aussi sur sa pérennité » (p.148). Roussillon (2010) reprend la comparaison faite par Winnicott entre l'adolescence et le « pot au noir », une zone de convergence intertropicale, source d'angoisse des marins qui ne peuvent anticiper sa traversée. Ainsi, l'entrée dans l'adolescence et les réaménagements objectaux suscités convoquent de nouveaux liens avec les proches et font parfois vaciller l'équilibre au sein de la cellule familiale. Ces remaniements peuvent révéler des fragilités jusque-là enkystées.

1.2.2. Inscription dans le lien social.

Pour accéder à son individualité, l'adolescent se confronte à différents groupes de pairs. « L'adolescent va modifier son statut psychosocial avec la reconnaissance d'une autonomie qui change profondément sa place symbolique dans le groupe social et le regard des autres sur lui » (Discour, 2011, p. 44). C'est un autre facteur de vulnérabilité puisqu'il est aux prises avec le travail de deuil de l'enfance et l'aspiration à développer de nouvelles potentialités. Selon Catheline (2019), si les difficultés d'individuation ont longtemps été associées à des difficultés de séparation dans les relations parents-enfants, il convient aujourd'hui d'élargir le curseur. En effet, le processus d'individuation passerait « obligatoirement par l'importance accordée aux liens avec l'extérieur, véritables substituts affectifs dès lors que l'enfant s'éloigne de sa famille » (p. 18). Envisager la séparation au moment de l'adolescence apparaît donc comme un pléonasme. L'absence de séparation se couplerait avec un défaut d'aboutissement du processus adolescent et constituerait plus largement une entrave à la subjectivation.

Le refus scolaire aussi appelé phobie scolaire est un symptôme fréquemment rencontré en psychiatrie. Témoigne-t-il d'une difficulté de l'adolescent à se séparer du milieu familial et à s'inscrire dans le lien social ?

2. Le refus scolaire à l'adolescence : un symptôme aux origines multiples

2.1. Repères généraux

Avant de critiquer le terme de « phobie », Johnson, Falstein, Szurek et Svendsen (1941) ont été les premiers à décrire la phobie scolaire comme un refus irrationnel de se rendre à l'école s'accompagnant de résistances avec de vives réactions d'anxiété quand l'enfant ou l'adolescent est forcé d'y aller. Benoit (2020) précise que « refus scolaire anxieux » et « phobie scolaire » sont employés de façon interchangeable dans les services de psychiatrie bien que le premier relève d'une conception plus anglo-saxonne. Parmi les différentes définitions proposées, nous pouvons retenir la suivante : « difficulté à être présent en classe associée à une détresse émotionnelle, notamment l'angoisse et la dépression » (Holzer & Halfon, 2006, cités

par Girardon, 2013, p.228). Dans le même ordre d'idée, Cazard et Luçon (2015) décrivent une impossibilité de se rendre sur le lieu scolaire régulièrement associée à des symptômes d'ordre somatique. Pour notre travail de recherche, nous choisissons d'utiliser l'expression de « refus scolaire » car l'anxiété n'apparaîtrait pas comme la cause unique de ce symptôme.

Le terme de « phobie » reste approprié pour Catheline (2019) car il s'agirait selon elle d'un symptôme faisant intervenir différents mécanismes psychopathologiques. Il s'accompagne de « violence sourde », l'entourage familial et les institutions de soin ressentent un sentiment d'impuissance du fait de la prise de distance de l'adolescent avec les apprentissages et plus globalement avec le champ social (Cazard & Luçon, 2015). Des jeunes justifient l'évitement de la scolarité par des éléments extérieurs (le regard des autres élèves, la sévérité des professeurs...) avec une dimension interprétative et certains font preuve de beaucoup d'exigences dans leur milieu familial. Selon Marcelli, Braconnier et Tandonnet (2018) « L'adolescent réalise parfois une sorte d'emprise sur la vie familiale qui est l'image inversée de la totale perte de contrôle qu'il éprouve dans la vie extra-familiale » (p.682).

L'angoisse de séparation a longtemps été considérée comme l'étiologie principale du refus scolaire avant que ne soit établie une différence entre le symptôme de l'enfant et celui de l'adolescent. Selon l'approche psychanalytique, le refus scolaire chez l'enfant (appelé phobie) s'expliquerait principalement par une angoisse de séparation d'avec les figures parentales mais le tableau est plus complexe chez l'adolescent (Catheline, 2019). Les mécanismes du processus adolescent s'ajouteraient à des vulnérabilités présentes dès l'enfance, détaillées plus tard dans cet écrit. Le modèle anglo-saxon a conservé ce lien avec l'angoisse de séparation puisque dans le DSM-V par exemple, le refus scolaire appartient à la catégorie des « troubles anxieux » (p.243). Selon Catheline et Raynaud (2016), l'angoisse de séparation peut aussi bien être une cause du refus scolaire qu'une comorbidité. A l'adolescence, il serait selon eux plus précis de parler de « refus scolaire avec anxiété », de « refus scolaire avec dépression » ou encore de « refus scolaire avec phobie sociale » (p.64) bien que ces trois troubles ne constituent pas une étiologie unique.

Différents modèles théoriques s'intéressent donc au symptôme du refus scolaire, nous nous centrerons sur l'approche psychodynamique avant de nous axer plus particulièrement sur les apports de la théorie de l'attachement.

2.2. Le regard psychodynamique sur le refus scolaire de l'adolescent.

Le modèle européen défend le modèle de la névrose et de la phobie à l'inverse du modèle anglo-saxon.

2.2.1. Une relecture des interdits fondamentaux par les processus de pensée

La théorie freudienne ne s'est pas intéressée à l'adolescence mais la névrose phobique chez l'enfant a été décrite à partir du cas paradigmatique du petit Hans³ en 1909. Le symptôme phobique, témoin d'un refoulement inefficace du conflit intrapsychique œdipien, transforme par déplacement ce dernier en peur d'un objet extérieur. L'angoisse est alors localisée sur cet objet phobogène qu'il devient possible d'éviter. Dans la phobie scolaire, l'objet phobogène, à savoir l'école, revêt selon Cazard et Luçon (2015) un flou de ses frontières car l'angoisse peut se manifester aussi bien sur le trajet de l'école qu'au sein des locaux, ou encore en présence des enseignants ou des pairs qui fréquentent ces lieux.

A l'adolescence, le refus scolaire peut aussi être perçu comme un refus de penser (Birraux, 1994). La pensée sexualisée par le processus pubertaire apparaît menaçante et l'adolescent projette son angoisse sur l'école, autre lieu du savoir. De plus, l'énergie dépensée à maintenir les interdits fondamentaux refoulés conduit aussi à une inhibition de la pensée. Catheline (2012) souligne la difficulté que représente l'activité de penser pour les adolescents qui ne peuvent accéder à l'abstraction, par peur d'un vacillement des bases de leur fonctionnement psychique. Cette « douleur à penser » témoigne chez certains de l'insupportable que représente le doute. L'inhibition permet dans ce cas de s'en remettre aux décisions parentales, ce qui les assure secondairement de la protection et de la disponibilité de ces figures. Selon de Mijolla-Mellor (citée par Catheline & Raynaud, 2016), « l'abandon de pensée », un autre tableau de l'inhibition de savoir, conduit à « une pensée conformiste par incapacité de désidéaler les figures parentales anciennes » (p.57) et constitue un facteur lié au refus scolaire. Les adolescents recherchent une même relation affective avec leurs enseignants et la confrontation à la réalité scolaire pourrait conduire à un abandon de pensée. La difficulté de se défaire des enjeux œdipiens est à nouveau à l'œuvre. Boë (2010) reprend le terme « d'enclave autistique » de Tustin projetée sur l'enceinte de la maison. En fuyant la scolarité et en ne se confrontant pas au regard d'autrui, l'adolescent se maintient dans une illusion de toute

³ Freud, S., Bonaparte, M., & Loewenstein, R. M. (2005). *Cinq psychanalyses*. PUF

puissance. « Cette poche est devenue un piège, une illusion qui vise à annihiler tout progrès. Le temps ne s'y écoule pas. La pensée ne s'y déploie pas » (p.241).

2.2.2. Un rôle joué par l'environnement familial ?

Des points communs ont été repérés concernant les configurations familiales de nature à renforcer le refus scolaire à l'adolescence.

Golse (2002) accorde une grande importance à la dépression dans l'apparition du symptôme. Il note une forte prévalence de dépression maternelle qui résonne avec la dépression de l'enfant ou de l'adolescent. Celui-ci reste alors accroché à cette mère dans une tentative de maîtrise face à l'insécurité perçue. Catheline et Raynaud (2016) citent deux autres facteurs explicatifs avancés antérieurement : la transmission intergénérationnelle et le doute sur la capacité à être mère. Certaines mères souffriraient de relations ambivalentes avec leur propre mère et oscilleraient de ce fait entre rigidité (par identification à leur mère) et compréhension (par identification à l'enfant qu'elles étaient). D'autres ne s'inscriraient pas dans la triangulation, ne se concevant pas à la fois comme mères et épouses, ce qui participerait d'un sentiment d'insécurité perçu dès l'enfance.

Du côté paternel, une carence de leur fonction parentale est décrite sous différentes formes selon les auteurs. Marcelli et al. (2018) évoquent une absence physique (séparation parentale par exemple) ou psychique (indisponibilité pour raison professionnelle, maladie, etc...). Des conséquences sont alors observées sur les processus identificatoires de l'adolescent garçon qui ne peut s'identifier à un père absent. Catheline et Raynaud (2016) parlent même de « phobie identificatoire » (p.55). Delaroche (2012) perçoit dans le symptôme phobique une solution trouvée par l'adolescent pour se dégager de la position d'objet du désir maternel dans la réalité et ainsi rejouer un œdipe raté. En transgressant l'obligation scolaire, l'adolescent tente d'accéder à une triangulation car il amène les institutions sociales à exercer la fonction paternelle. Le refus ou phobie scolaire est à ce titre perçu comme une pathologie du narcissisme et de l'idéal puisque l'absence paternelle ne confronte pas l'enfant à la castration et une dégradation du Surmoi s'opère au profit du moi idéal. Cela rejoint la menace que représentent les investissements sublimatoires de la pensée.

Un contexte familial dans lequel il existe un contraste entre un père absent et une mère dépressive ou anxieuse compliquerait le processus de séparation-individuation et augmente les effets de la psychopathologie de l'adolescent (Marcelli & al., 2018). Cependant, Catheline et Raynaud, (2016) insistent sur la prudence à avoir dans la recherche de facteurs explicatifs d'ordre familiaux, chaque théorisation étant produite à partir de cas cliniques particuliers.

L'élément central retenu par ces auteurs concerne le rôle des relations précoces entre parents et enfants et l'incertitude perçue par l'enfant dans les attitudes parentales. A cette période de transition, le refus scolaire peut être pensé par le fait que le processus adolescent s'ajoute à « des difficultés d'individuation avec des fragilités narcissiques plus ou moins majeures » (Bonnichon, 2021, p.382).

Comment comprendre le symptôme de refus scolaire à partir des éléments principaux de la théorie de l'attachement ?

3. Une mise en perspective à partir de la théorie de l'attachement

Selon cette théorie introduite par Bowlby en 1958 et présentée ensuite dans les deux premiers volumes d'« Attachement et perte », l'angoisse de séparation issue de l'attachement du nourrisson à sa mère revêt un caractère universel (Bowlby, 1969). Il s'oppose à la théorie freudienne de névrose en affirmant que l'angoisse de séparation n'est pas secondaire à l'investissement libidinal porté sur la mère mais qu'elle est caractéristique du besoin d'autoconservation. Cette angoisse peut donc être réactivée par un événement faisant intervenir une séparation symbolique ou réelle lorsque l'attachement n'est pas fiable (Bernateau, 2010).

3.1. Composantes principales du processus d'attachement

Habets (2014) s'appuie sur la dimension comportementale pour définir le processus d'attachement. Elle parle du comportement infantile de rapprochement d'avec une figure d'attachement en cas de situation perçue comme dangereuse. Pierrehumbert et Torrisi (2017) vont plus loin, ils décrivent l'attachement comme « une compétence adaptative à réguler les émotions dans des conditions de stress, à l'aide de comportements d'engagement social volontaires et sélectifs » (p. 429).

Les auteurs parlent donc de régulation émotionnelle, celle-ci est d'abord apportée par les réponses de la figure d'attachements aux signaux de détresse de l'enfant et deviendra par la suite une capacité si l'environnement a été fiable avec des interactions adéquates. Cette capacité est liée aux modèles internes opérants, un concept théorisé par Bowlby pouvant se définir comme « des représentations personnelles de la réalité influencées par les différentes expériences vécues » (Atger, Lamas & Vulliez-Coady, 2017, p.12). Dès le plus jeune âge, l'individu intériorise des modèles relationnels à partir des échanges avec son entourage familial. Ceux-ci se répètent dans l'enfance et influent sur sa perception de l'environnement affectif. Les modèles internes « guident l'enfant dans ses relations interpersonnelles, notamment à travers la

formation d'un modèle de soi et d'un modèle d'autrui » (Catheline & Raynaud, 2016, p.69). Cependant, si l'enfant est confronté à des interactions précoces négatives, ses représentations internes de lui et des autres seront plurielles et cela ne pourra aboutir à une stratégie cohérente d'attachement.

Enfin, Pierrehumbert et Torrisi (2017) évoquent l'idée d'un engagement volontaire et sélectif. L'individu doit en effet être capable d'activer son système d'attachement, autrement dit d'approcher la figure qui constitue son havre de sécurité en cas de menace interne ou externe pour y trouver du réconfort et apaiser son malaise. Une des difficultés de l'attachement réside dans le fait de ne pas pouvoir faire cet effort. Bowlby supposait que la mère était la personne susceptible de répondre au besoin vital de sécurité de l'enfant. Ainsworth (1989) a complété sa théorie en parlant de « figure d'attachement » pour signifier que des figures substitutives à la mère peuvent aussi constituer ce qu'elle a appelé « la base de sécurité » de l'enfant à partir de laquelle il s'autorisera à explorer le monde.

Dugravier et Barbey-Mintz (2015) précisent l'équilibre antagoniste entre système d'attachement et d'exploration. Ils comparent l'attachement à un thermostat constamment en marche mais plus ou moins activé selon les variations perçues de l'environnement. Lorsque l'individu éprouve un sentiment de sécurité interne, son système d'attachement est peu actif. Il peut ainsi s'engager dans l'exploration d'autres buts et développer ses compétences sociales ou intellectuelles par exemple.

3.2. Un processus dynamique : de la diversification des liens à l'autonomisation

Selon Atger (2017), chaque période du développement entraîne des remaniements dans les liens établis avec les figures d'attachement. L'adolescence constitue donc un tournant dans l'équilibre entre attachement et exploration du fait des transformations biologiques, psychologiques et sociales relatives à cette période. De plus, les modèles internes opérants persistent mais ils sont remaniés du fait des nouvelles expériences vécues et du développement des capacités réflexives de l'adolescent (Catheline & Raynaud, 2016). Si le processus adolescent modifie les stratégies d'attachement, les représentations d'attachement construites à partir des expériences premières (ou modèles internes opérants) influencent réciproquement le processus adolescent (Atger, 2017).

En cas de sentiment de sécurité interne, l'adolescent diversifie ses investissements émotionnels et crée de nouveaux "liens d'attachements" avec ses pairs. Il fonctionne de façon plus autonome, privilégie la communication à la recherche proximale physique et ses comportements d'exploration augmentent. La capacité de régulation émotionnelle se développe

parallèlement et est opérationnelle en cas de stress modéré. C'est une des composantes essentielles du système d'attachement à l'adolescence (Catheline & Raynaud, 2016). Atger et al. (2017) précisent que dans ce contexte, les rapports amicaux et amoureux peuvent participer de la restauration du sentiment de sécurité interne et de la régulation des éprouvés émotionnels. Les relations amicales de l'enfant ne relèvent pas du processus d'attachement mais d'un système affiliatif. A l'adolescence, certaines d'entre elles « vont prendre peu à peu les caractéristiques de véritables relations d'attachement (recherche de proximité, détresse lors d'une séparation inexpliquée, plaisir des retrouvailles, etc...). Elles apparaissent moins asymétriques malgré leur caractère fluctuant et de moindre intensité comparativement aux relations d'attachement parentales. Ce n'est qu'à la fin de l'adolescence que les liens amicaux et amoureux deviennent plus pérennes faisant des pairs de réelles figures d'attachement.

Le processus d'autonomisation implique l'activation de la composante exploratoire ce qui suppose d'être certain de la permanence d'une relation parentale sécurisée (Atger, 2017). La qualité de l'attachement favorise donc plus ou moins l'envie et la capacité d'autonomisation de l'adolescent. La place des parents est essentielle dans ce processus. Dans un cadre sécurisé, le besoin d'autonomie est reconnu comme légitime et le maintien de la relation reste soutenu par l'adolescent et ses parents. S'ils peuvent être déstabilisés par la prise de distance de leur enfant ainsi que par les conflits propres à cette période, une plus grande latitude est laissée concernant les allers retours entre exploration et recherche de sécurité. Atger (2017) reprend le concept d'accordage de Stern pour expliquer l'idée de communication émotionnelle et de partenariat à tisser pour faire perdurer la relation de confiance. « Un attachement sécurisé constitue clairement un facteur de protection et d'appui pour traverser les turbulences et les ajustements de l'adolescence sans trop de difficultés » (Atger et al., 2017, p.58).

3.3. Adolescence et attachement insécurisé

Dans le cas de réponses inadéquates, l'activation du système exploratoire de l'adolescent est empêchée à la faveur d'une recherche de sentiment de sécurité interne. Ce déséquilibre entre attachement et exploration conduit l'enfant à développer des stratégies d'attachement secondaires. Habets (2014) évoque ainsi le repli sur soi et le maintien de la proximité des figures parentales (allant parfois jusqu'à l'agrippement), témoignant toutes deux d'un manque de confiance en autrui. « Ce réseau [relationnel avec les pairs] a du mal à se constituer et à assumer une fonction d'aide à la régulation des émotions, de soutien de l'exploration » (Atger & al., 2017, p.36).

Trois modalités d'attachement sont définies comme relevant de l'insécurité, le détachement, la préoccupation et la désorganisation (Ainsworth & Wittig, 1969 ; Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Atger et al. (2017) précisent que les deux premières ne relèvent pas de la psychopathologie contrairement à la désorganisation. Ils soulignent que le manque de relations amicales durables est un signe d'attachement insécure. Ces adolescents exprimeraient plus d'interprétations négatives quant aux possibles conflits entre pairs (Catheline & Raynaud, 2016). D'autres manifestations comportementales sont identifiées.

Les adolescents dits « détachés » sont les moins autonomes malgré une apparente autosuffisance. Ils montrent plus d'intérêt pour le matériel que pour ce qui relève des affects et sont perçus comme froids et réservés. « Ce sont l'hostilité et le manque de compétence sociale qui dominent dans l'image qu'ils donnent [...] plus que l'anxiété » (Atger & Lamas, 2021, p.176). Deux sous-catégories de la modalité « évitant ou détaché » ont été théorisées par Delage (2008) qui reprend Bartholomew (1990) en distinguant les adolescents « évitants craintifs », plutôt inhibés et solitaires, des « évitants combattants » qui contestent l'autorité de façon agressive, s'exprimant préférentiellement par l'agir.

Les adolescents à l'attachement préoccupé expriment leur besoin de présence de l'autre et leur peur de la solitude par une demande constante d'attention, d'amour mais aussi par des demandes insistantes et excessives de biens matériels. Atger et Lamas (2021) parlent de conflits intra-familiaux source d'entrave de leur autonomie, la colère éprouvée quant à ces relations pendant l'enfance restant présente. De plus, ils montrent de l'anxiété et un manque de confiance en eux en présence de leurs pairs.

En cas de désorganisation de l'attachement, l'adolescent manifeste différents types de comportements. Il peut rechercher à dominer son entourage de façon agressive, dans une tentative de contrôle et de fuite des éprouvés douloureux ou bien faire preuve de protection intense envers ses parents (Atger & al., 2017). Des variations comportementales et émotionnelles sont observées en fonction du contexte et des personnes en présence.

3.4. Lien entre refus scolaire de l'adolescent et attachement insécure

Bowlby (1978) a étudié les refus scolaires infantiles. Il a d'abord parlé de « pseudo-phobie » avant d'utiliser « refus de l'école ». Seulement, ce dernier terme suggère une attitude active de l'individu alors que l'impossibilité de se rendre à l'école s'impose à lui « pour le protéger d'une désorganisation encore plus grande de son psychisme » (Catheline & Raynaud, 2016). Si ces auteurs lient le refus scolaire infantile à l'angoisse de séparation, ils associent celui de l'adolescent à un défaut de régulation émotionnelle couplé à une gestion difficile de

l'émergence de nouveaux désirs. En effet, pour reprendre les termes de Catheline (2012), l'adolescent est confronté à une butée développementale. Le refus scolaire serait révélé à l'adolescence par la nécessité du travail psychique particulier relatif à cette période mais il résulterait d'un processus démarré dans une enfance marquée par un défaut de flexibilité réflexive du fait d'un attachement insécure. De plus, l'entrée au collège et l'augmentation des enseignements peut faire vaciller le sentiment de sécurité interne du pré-adolescent déjà fragilisé dans ses relations aux adultes ou aux pairs lors de son parcours scolaire primaire (Girardon & al., 2021).

D'après Catheline et Raynaud (2016) les adolescents souffrant de refus scolaire privilégient donc des modalités d'attachement insécures et ils relaient l'observation faite par Legardinier (2008) d'une surreprésentation de détachement, même si elle provient d'une étude réalisée sur un échantillon trop restreint pour être validé. Les auteurs retiennent qu'un attachement dit « évitant craintif » (comme décrit précédemment) constituerait un facteur de risque de développer une phobie scolaire à l'adolescence.

Le système d'attachement de l'enfant se construit sur la base de celui de ses parents et compte tenu de l'importance de la transmission intergénérationnelle, il conviendrait d'analyser les dynamiques familiales en présence dans le cas de refus scolaire de l'adolescent (Catheline & Raynaud, 2016 ; Girardon & al, 2021). Cela renvoie aux quatre schèmes d'interactions familiales plus ou moins liés décrits par Bowlby (1978) concernant l'attachement parent-enfant. Le premier modèle (A) renvoie à une inversion des rôles, le parent ayant souffert d'angoisse vis à vis de ses figures d'attachement dans l'enfance, il cherche alors à réparer ce vide en exigeant de son enfant qu'il reste disponible. Dans le modèle B, l'enfant redoute que quelque chose n'arrive à ses figures d'attachement en son absence, alors que dans le schème C, il reste au domicile familial par peur de ce qui pourrait l'atteindre. Le quatrième modèle (D) laisse entrevoir une figure parentale (souvent maternelle) hyper-protectrice par crainte qu'un sort funeste ne soit réservé à son enfant hors du domicile. Le consensus d'une surreprésentation de parents ayant des modèles d'attachement insécures évitants et plutôt craintifs dans les phobies scolaires semble établi (Catheline & Raynaud, 2016). On retrouverait chez eux une « atteinte de leur capacité réflexive » (p.74), une caractéristique à prendre en considération dans la transmission intergénérationnelle d'un attachement insécure. En effet, les expériences infantiles douloureuses n'auraient pas été symbolisées et ils feraient ainsi preuve d'un manque de sensibilité non intentionnel quant aux besoins exprimés par leurs enfants (Legardinier, 2008).

Cette revue de littérature fait apparaître le lien réciproque unissant le processus adolescent et d'attachement. La qualité de l'attachement construit dans l'enfance influence la capacité du sujet adolescent à s'autonomiser et à investir d'autres objets que ses figures parentales. Mais l'adolescence est aussi susceptible de réactiver certaines expériences relationnelles précoces. Un attachement sécure rendrait ainsi l'individu moins vulnérable aux bouleversements qui pèsent sur son corps et sa psyché. Pour traverser au mieux cette « crise », certains manifestent des conduites que l'entourage (ou plus largement la société) peut être tenté de normaliser ou au contraire de pathologiser. Le refus scolaire adolescent est une de ces manifestations comportementales, parfois apparenté à un symptôme, dont les facteurs explicatifs sont pluriels. Diverses approches théoriques s'opposent quant au rôle pris par l'angoisse de séparation dans ce contexte (cause ou concomitance). En mettant le refus scolaire adolescent en perspective avec l'attachement, les auteurs remarquent que des stratégies particulières sont privilégiées du fait d'une insécurité relative aux expériences précoces ou à une transmission intergénérationnelle des modalités d'attachement.

B. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Population étudiée

Plusieurs adolescents déscolarisés totalement ou partiellement ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens cliniques menés par la psychologue de l'hôpital de jour et lors de séances groupales à médiation. Pour certains, cette pause dans le temps scolaire était transitoire, la priorité étant accordée au soin psychique. Des adolescents bénéficiaient d'un aménagement scolaire afin de concilier prise en charge médicale et continuité des apprentissages. D'autres enfin, continuaient de se rendre au collège ou au lycée en étant envahi par l'anxiété. Nous avons donc envisagé d'approfondir le rapport des adolescents en souffrance psychique à leur scolarité en nous laissant surprendre par les diverses rencontres.

C'est finalement à Dimitri, un adolescent de 14 ans, rencontré en atelier thérapeutique de groupe, que nous nous sommes plus particulièrement intéressés. Celui-ci souffrait manifestement de refus scolaire. Nous souhaitons mettre du sens sur ce symptôme qui lui imposait une lutte quotidiennement contre l'angoisse. Bien qu'il se présentait chaque semaine dans le service, il exprimait des difficultés de plus en plus prégnantes pour intégrer l'atelier au sein duquel il s'était pourtant projeté lors de la mise en place de son projet de soin. Le refus scolaire semblait s'étendre à d'autres milieux faisant intervenir une dimension groupale.

2. Une méthode de recherche plurielle

2.1. Le recueil du matériel clinique

Nous n'étions pas dans une démarche de recherche lors des premières rencontres avec l'adolescent. Sa problématique faisant énigme de par la multiplicité des facteurs potentiellement explicatifs de la symptomatologie actuelle, ce n'est que dans un deuxième temps que nous avons décidé de nous intéresser à cette situation clinique particulière dans un cadre de recherche, ce qui a été accepté par l'adolescent et sa mère. La question de la méthode de recueil du matériel clinique s'est posée. Nous avons d'abord fait le choix de l'entretien clinique, principal outil du psychologue clinicien.

2.1.1. Observations et entretiens cliniques non directifs

De par notre double positionnement d'apprenti praticien et chercheur, l'entretien non directif, dit aussi entretien libre, s'avérait pertinent. Selon Castarède (2017), l'entretien de recherche non directif apparaît le plus clinique, mais c'est le chercheur qui en est à l'origine contrairement à l'entretien à visée diagnostique ou thérapeutique. Au début de notre travail, cela nous a permis de préciser notre thème de recherche qui portait sur le rapport de Dimitri à sa scolarité. « En laissant le sujet s'exprimer et associer librement, on peut voir ce qui surgit spontanément en rapport avec la thématique proposée » (Bénony & Chahraoui, 2020, p. 67). Nous nous sommes alors centrés sur la mise en sens des modalités d'inscription particulières de Dimitri dans le lien social.

Il s'agissait de se dégager d'un positionnement parental ou éducatif tout en restant contenant pour que Dimitri s'autorise à parler de ses désirs, ses craintes, ses émotions, son rapport aux autres et au monde en général, sans se sentir jugé. Pendant cinq mois et au rythme moyen d'un entretien hebdomadaire, nous avons recueilli des données cliniques à partir des informations verbales et non verbales obtenues directement par le biais du discours et des attitudes de Dimitri. Nous occupions au départ les bureaux disponibles du service puis nous nous sommes ensuite installés dans une même pièce afin que Dimitri se sente plus à l'aise. Nous étions assis l'un en face de l'autre autour d'une table basse, dans une configuration de type salon, ce qui nous permettait d'observer finement la gestuelle de l'adolescent. Lorsqu'il se présentait nous le laissions « déverser » ce dont il souhaitait parler. Manifestant un flot de parole constant, nous recentrions le domaine à explorer à partir de consignes jugées pertinentes. Nous restions particulièrement attentifs à la tonalité affective qui variait entre les rencontres et au sein

même de chacune d'elle, cherchant à comprendre le sens de ces variations selon le moment de leur apparition (début, milieu ou fin d'entretien).

Deux mois après le début de nos échanges, nous avons souhaité mener des entretiens semi-directifs pour obtenir des renseignements plus précis sur l'histoire et la vie actuelle de Dimitri. Nous y avons renoncé compte tenu d'une insécurité et de tendances interprétatives notables repérées. Nous nous sommes alors entretenus avec sa mère pour recueillir d'autres éléments d'anamnèse et mieux appréhender les interactions mère-enfant sur le plan synchronique et diachronique. Ce temps d'échange nous a paru essentiel, l'adolescent dépendant encore beaucoup de son environnement familial. Il nous a permis d'associer Madame au travail d'accompagnement et de recherche engagé avec son fils.

2.1.2. Un mode de recueil indirect : l'accès au dossier médical

Nous avons également pu recueillir des données cliniques de façon indirecte par la lecture du dossier médical de Dimitri que nous avons choisi de ne consulter qu'après trois entretiens. Cela nous a permis d'obtenir des informations auxquelles nous n'aurions pas eu accès par le biais de son discours ou du discours maternel. Nous avons ainsi pu prendre connaissance de ses antécédents de suivis psychiatriques et du contexte familial dans laquelle il évoluait depuis sa naissance.

2.1.3. Le test du Ca-Mir

Après avoir obtenu l'accord parental, c'est pour plusieurs raisons que nous avons proposé la passation du Ca-Mir, un outil d'évaluation de l'attachement proposé par Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meister, Miljkovitch et Halfon (1996). Au cours des entretiens, l'attachement est apparu comme un processus central à mettre en perspective avec les manifestations symptomatiques de Dimitri. Nous avons donc souhaité objectiver et préciser nos impressions sur la stratégie d'attachement privilégiée par l'adolescent au regard de son histoire personnelle. Nous avons ainsi pu obtenir deux sources de données : les stratégies relationnelles utilisées par Dimitri et un découpage de celles-ci en échelles, des unités de représentation permettant de connaître la structuration des relations interpersonnelles en fonction de l'histoire individuelle de l'adolescent. Le Ca-Mir a aussi été pensé comme un support de médiation pour recadrer le discours de Dimitri sur ses liens familiaux et ses affects. Cela a permis de réintroduire un objet tiers dans notre dispositif de face à face et de nous dégager partiellement d'un discours si prolixe qu'il nous empêchait parfois de penser.

2.2. Traitement des données cliniques

L'entretien clinique libre consistant à respecter ce que choisit d'amener le sujet, nous étions conscients du risque de dispersion qui en découlerait pour l'analyse. Dimitri n'a pas autorisé l'enregistrement de nos échanges, nous avons donc pris des notes succinctes lors des entretiens de recherche afin de nous consacrer entièrement à son écoute et éviter de susciter des défenses de type paranoïde. Ce n'est qu'en fin de journée que nous retranscrivions les fragments d'entretiens susceptibles de servir la compréhension de la situation.

Nous avons ensuite effectué une analyse clinique qualitative de nos écrits en repérant les thèmes récurrents et la manière dont Dimitri s'appropriait son discours. « La démarche qualitative va ainsi viser avant tout la compréhension et la profondeur en s'immergeant dans la complexité d'une situation » (Bioy, Castillo, Koenig & Martin, 2021, p.25). Nous avons rapidement émis l'hypothèse d'une problématique d'attachement sous-jacente.

C'est à visée de triangulation et de complémentarité que nous avons « armé » notre méthode de recherche. Nous faisons l'hypothèse que la qualité des relations précoces jouait un rôle sur les stratégies d'attachement actuelles de Dimitri, ce qui participait par ricochet de ses difficultés à investir le monde scolaire et social. La passation du Ca-Mir a été proposée pour établir la validité d'une hypothèse d'attachement insécure et investiguer d'une autre manière le rapport de l'adolescent à ses liens familiaux et à ses déliaisons plurielles. C'est à partir de la grille de cotation proposée par Pierrehumbert que nous avons obtenu des résultats par la suite analysés quantitativement. L'observation du comportement de Dimitri pendant la passation et les associations d'idées suscitées par les énoncés du questionnaire ont permis de compléter notre analyse qualitative antérieure.

Le matériel clinique relatif à la situation de Dimitri a été recueilli à partir d'une méthodologie de recherche plurielle, réfléchi au gré des rencontres avec l'adolescent et ajustée à ses réactions et à la construction de nos hypothèses. L'association entre les différents outils choisis (entretiens de recherche non-directifs, consultations des données anamnestiques via le réseau informatique du service, entretien à visée exploratoire avec la mère de l'adolescent et passation d'un outil d'évaluation de l'attachement) a permis une plus grande rigueur dans le recueil d'éléments clinique dans le délai de recherche imparti. Les données ont ainsi pu être traitées qualitativement avec l'étayage quantitatif du test du Ca-Mir de Pierrehumbert. Selon Castro (2020), utiliser une méthodologie quantitative permet de confirmer les données qualitatives recueillies et de les approfondir.

C. PRESENTATION DES DONNEES ET DE LA PROBLEMATIQUE CLINIQUE

1. Description de la situation de recherche

1.1. Le contexte de la rencontre

C'est dans le cadre d'un atelier thérapeutique à médiation sportive que nous rencontrons Dimitri. Nous remarquons d'emblée sa difficulté à s'inscrire dans le groupe. Cet adolescent de 14 ans reste assis sur un banc, écoutant de la musique à côté d'un autre jeune plus âgé que lui et refuse de participer à l'atelier malgré les incitations des infirmiers. Nous profitons du temps de pause pour entrer en contact avec eux. Après avoir échangé sur leurs goûts musicaux, nous les encourageons à notre tour à venir se dépenser sur le terrain. Dimitri nous répond « *je n'ai pas envie, ça me stresse trop, il y a trop de bruit dans cette salle* », ce qui nous étonne car cela contraste avec l'attitude de prestance dont il fait preuve. La semaine suivante, nous nous questionnons sur sa présence sur ce temps groupal qu'il continue de décrire comme menaçant. Que vient-il y chercher ? Il se tiendra cette fois à l'extérieur de la salle et nous ne parviendrons à échanger avec lui que dans ce cadre. Il dit ne pas vouloir aller en classe l'après-midi et l'explique sans s'attarder par des conflits avec d'autres élèves et par l'importance des effectifs par classe. Nous apprenons que Dimitri est scolarisé en 3ème Segpa dans une classe de 17 élèves. Cet effectif étant plutôt restreint, nous nous interrogeons sur le « trop » qui ponctue régulièrement le discours du garçon. Il se présente paradoxalement bagarreur et passionné par le visionnage de scènes violentes sur internet (supporters « ultras », violence en marge des manifestations sociales, etc...). Il émet le souhait de devenir président du club des supporters de sa commune. « C'est trop calme, moi je mettrai des fumigènes ». Quel sens accorder à cette ambivalence entre fascination et tension interne manifestée à l'évocation des situations de groupe ?

C'est Dimitri lui-même qui nous permettra de faire évoluer notre questionnement en nous interpellant en amont d'une des séances groupales. Il demande à s'entretenir avec nous, ne se projetant pas dans l'atelier thérapeutique du fait des manifestations anxieuses qui l'envahissent. C'est à partir des entretiens individuels qui seront proposés et de la consultation du dossier médical de Dimitri que des éléments d'anamnèse ont été recueillis.

1.2. Eléments d'anamnèse

Quand nous le rencontrons, Dimitri fréquente l'hôpital de jour depuis deux mois, ayant été adressé par un service de pédopsychiatrie. Il vit avec sa mère (Madame F) et son demi-frère de 7 ans. Dimitri est l'enfant unique du couple parental séparé au cours de la grossesse. Les

prises en charges médicales plurielles ainsi que les ruptures répétées de liens familiaux jalonnent son histoire.

L'entretien psychiatrique d'admission révèle que des troubles anxieux envahissants seraient apparus dès l'entrée de Dimitri en petite section. Selon les propos rapportés dans le dossier, il « *avait peur de mourir d'un coup* » et la séparation avec sa mère a été très difficilement vécue. Ses troubles du sommeil auraient contraint Madame F. à dormir avec son fils lors de cette première année de scolarisation. Dimitri est par la suite orienté vers un CMP pour des difficultés d'attention et une hyperactivité motrice. Il est hospitalisé un an en pédopsychiatrie entre la 6^{ème} et la 5^{ème} Segpa, ses craintes nosophobiques s'accroissant. Selon Madame F., cette période d'hospitalisation aurait réactivé les angoisses de séparation de la petite enfance. Il est accueilli à l'hôpital de jour en fin de 4^{ème}, parvenant difficilement à maîtriser son anxiété et son impulsivité dans la sphère familiale et scolaire. Il décrit une tension psychique constante lors de cet entretien, ce qui conduit la psychiatre à lui prescrire du Risperdal.

Selon les éléments rapportés dans le dossier de Dimitri, Madame F. a appris sa grossesse « par surprise », son conjoint cachant régulièrement sa contraception mais elle l'aurait rapidement acceptée. Cette période reste marquée par la violence verbale de son conjoint. Monsieur P. est incarcéré avant l'accouchement pour coups et blessures sur un de ses proches, ce qui aurait véritablement « soulagé » la mère de Dimitri. Il sort de prison quand le nourrisson est âgé de deux mois avant d'être à nouveau condamné pour d'autres faits de violence sur Madame F. malgré la séparation. Les allers-retours en prison se multiplient et suite à une ordonnance judiciaire, Dimitri rencontre son père au parloir tous les deux mois de ses 1 an à ses 4 ans. Par la suite, les rencontres médiatisées ne peuvent se poursuivre au vu de la détresse manifestée par Dimitri la veille de chaque visite. Madame F. détient l'autorité parentale exclusive mais Monsieur P. a reconnu son fils qui porte son nom. Suite à une tentative de meurtre sur sa nouvelle compagne, il est condamné à 20 ans de réclusion criminelle lorsque Dimitri a 10 ans. D'autres ruptures de liens sont notables. Selon les dires de Madame F, Dimitri était très complice avec son beau-père, rencontré quand il avait 3 ans, mais ce dernier l'aurait désinvesti à la naissance de son fils. Sur le plan amical, Dimitri a perdu ses amis de l'école primaire à son entrée au collège en Segpa. Parallèlement Madame F. s'est temporairement séparée de ce beau-père qui présentait une problématique addictive entraînant de la violence verbale à son encontre. Un mois avant notre rencontre, Dimitri est à nouveau confronté à leur séparation, il est hébergé avec sa mère et son demi-frère chez ses grands-parents maternels en

attendant qu'un logement social leur soit attribué. Madame F. a pu mettre en avant les difficultés éducatives rencontrées et se dit rassurée par la perspective de la mise en place d'une A.E.M.O.

2. Le matériel clinique recueilli

2.1. Une insécurité manifeste

2.1.1. Besoin de maîtrise

L'angoisse qui envahit Dimitri en contexte de groupe thérapeutique montre une difficulté à se confronter au monde extérieur. Après qu'il nous ait interpellé, nous lui proposons de l'accompagner jusqu'à la salle de sport sans lui demander d'y entrer. Sur le chemin, il verbalise difficilement son ressenti corporel mais nous fait part d'anticipations négatives diverses. Il évoque la peur de tomber, que « *ça lâche* » du fait que ses jambes tremblent ou encore la peur de devenir aveugle puisque sa vision aurait récemment baissé. La menace d'une perte de contrôle semble bien présente. Il associe spontanément le stress ressenti aux pensées qui l'envahissent concernant la séparation récente de sa mère et de son beau-père. Il explique que pour calmer ses angoisses, il s'enferme dans sa chambre et éteint les lumières pour « *ne plus penser à rien* ». Au cours de la séance, il ne parvient pas à entrer dans le gymnase sauf lorsque je lui propose une collation mais il en ressort aussitôt. Quand son taxi vient le chercher, il se montre réticent à y monter ne reconnaissant pas la voiture, « *je vais me faire kidnapper* ». C'est dans la suite de nos échanges que nous mettrons du sens sur cette peur.

Dimitri sera ensuite pris en charge au sein d'un autre atelier thérapeutique à médiation et nous ne nous rencontrerons plus que dans le cadre d'entretiens cliniques individuels. Il se présentera de moins en moins agité sur le plan corporel au fil des séances mais son discours restera logorrhéique et il nous sera parfois difficile de recadrer les propos.

Au fil de nos rencontres qui ont lieu le lundi matin, Dimitri parle de plus en plus de son angoisse de retourner au collège l'après-midi et nous confie « *rater les cours dès que c'est possible* ». Il relie d'abord son absentéisme à la peur de prendre les transports en commun le matin, « *je ne veux pas être à côté de quelqu'un que je ne connais pas et j'ai peur de ne pas trouver de place* ». L'imprévu insécurise fortement Dimitri. Nous percevons par exemple que son agitation motrice redouble lorsque nous changeons de bureau d'entretien.

2.1.2. Recherche de repères

Des conduites d'évitement des situations anxiogènes sont alors utilisées par l'adolescent qui y associe sa famille. Il nous explique que sa mère l'emmène au collège le matin et qu'il

déjeune chez ses grands-parents pour pouvoir plus facilement retourner en classe l'après-midi. Son grand-père semble être une figure d'attachement importante pour Dimitri. *« C'est lui qui m'aide à chercher des stages, il connaît plein de monde et au moins j'suis sûr de chez qui j'tombe. »* Lorsque ces aménagements quotidiens ne sont pas possibles, l'adolescent dit être dans l'incapacité de se lever pour prendre les transports en commun. Il ajoute pourtant que le fait de se retrouver seul au domicile n'est pas plus rassurant. *« Il y a plein de trucs qui passent dans ma tête quand je suis tout seul »*. Nous lui demandons alors de préciser et il relate sa peur des incendies ou des cambriolages. Il reste constamment sur le qui-vive en comptant les voitures garées sur le parking de son lotissement pour vérifier la présence de ses voisins. Dimitri ne fait pas de lien entre ses craintes et ce dont il aurait pu être témoin par le passé. Il nous apprendra en effet lors de la passation du Ca-Mir quelques semaines plus tard, que son père *« adorait mettre le feu aux voitures ou aux motos »* et qu'il s'était introduit chez sa belle-famille pour tenter de leur voler un véhicule à sa sortie de prison. Il aurait aussi régulièrement menacé de mort Madame F. par téléphone et de kidnapper Dimitri mais l'adolescent ne situe pas précisément ces éléments dans le temps. *« C'est mon oncle qui m'a dit ça, moi je m'en rappelle pas »*. Nous percevons la frayeur dans son regard lorsqu'il nous relate ces événements. Nous tentons de le mettre sur la piste d'un éventuel lien entre ces menaces d'enlèvements et sa récente peur d'être kidnappé par le taxi mais Dimitri ne s'en saisit pas.

Il revient sur des menaces reçues par des jeunes de son collège via les réseaux sociaux et sur le fait que la gendarmerie n'a pas pris en compte la main courante déposée. *« J'pensais que les flics ils étaient là pour nous protéger mais en fait ils en ont rien à battre. Ils m'ont dit que j'avais pas fait de capture, il faut que je me fasse frapper pour qu'ils se bougent »*. Nous tentons de voir s'il peut temporiser son discours en lui demandant s'il a déjà eu affaire aux forces de l'ordre, ce à quoi il associe les violences subies par sa mère. *« C'était pareil avec ma mère, il a fallu plein de fois avant que mon père soit arrêté »*. L'adolescent exprime un manque de confiance teinté de colère et de sentiment d'injustice envers les figures représentant la loi, que ce soient les forces de l'ordre ou ses professeurs. En effet, il se présente un lundi matin très en colère, le collège ayant appelé sa mère pour qu'il s'y rende bien que la semaine soit banalisée pour les stages. *« J'ai pas de stage, ils ont aidé tout le monde à chercher sauf moi, tu veux que j'aille faire quoi au collège ? Ils m'avaient dit que j'irais dans une autre classe, ça me faisait peur. Résultat le vendredi j'y suis allé et j'étais en étude. Tu vois ils font rien pour moi, c'est comme les flics. »*

2.1.3. Le regard d'autrui

Nous repérons à plusieurs reprises l'importance que Dimitri accorde au regard des autres porté sur lui. Il se dévalorise du fait de ses difficultés d'apprentissages et projette beaucoup sur ce que les autres pourraient penser de lui. Il est persuadé que les gens parlent de lui dans son dos. « *Des fois quand ma mère est avec ses copines, j'suis sûr elle parle de moi, elle fait des messes basses, ça m'énerve* ». Il associe spontanément cela avec ce que les personnes de son village auraient dit de lui, l'affaire judiciaire de son père ayant été médiatisée. Ces interprétations concernent donc les inconnus mais aussi les personnes en qui il pourrait avoir confiance. Lorsqu'il nous dit avoir arrêté le football parce que cela devenait trop angoissant pour lui de s'y rendre, nous comprenons une nouvelle fois cette décision comme une difficulté de se confronter à un groupe de pairs, comme c'est le cas au collège. « *Ca m'énerve quand on me demande pourquoi je viens pas souvent en cours, de toute façon ils me trouvent tous bizarre*. » Percevant qu'il affectionne ce loisir et que cela lui permet d'extérioriser ses pulsions agressives autrement que par le verbal, nous revenons sur cette bizarrerie évoquée en lui demandant s'il perçoit aussi cela lors des entraînements de football. Il nous répondra avoir peur du regard de son coach et se sentir mal à l'aise face aux parents présents, « *J'suis sûr qu'ils se disent : qu'est-ce qu'il fait là lui ? C'est bon quoi je fais c'que je veux !* ». L'impulsivité teintée d'anxiété de Dimitri se manifeste dès qu'il anticipe un regard du social posé sur lui. Sur le plan amical, il n'évoque aucune relation de son âge mais revient plusieurs fois sur les activités qu'il partage avec les amis de son petit frère (vélo dans le lotissement et construction de cabanes). « *Eux au moins ils disent rien sur moi* ». Les différentes tenues vestimentaires avec lesquelles Dimitri se présente chaque lundi ne servent-elle pas d'écran ? de barrière protectrice lui donnant l'illusion que l'autre ne peut pas accéder à son monde interne ? Nous l'interrogeons alors pour savoir s'il pense que nous parlons nous aussi derrière son dos, ce à quoi il répond « *Ça va, tu m'as dit au début que ça restait secret donc ça va*. » Cela permettra plus facilement de lui proposer de passer le Ca-Mir, le cadre instauré semblant suffisamment sécurisant pour qu'il s'exprime librement.

2.2. L'environnement familial

2.2.1. L'absence paternelle vectrice de quête identificatoire et de sens

C'est au cours de notre deuxième rencontre que Dimitri nous fait part de menaces reçues sur les réseaux sociaux et de son envie de violence, tout en se montrant très nerveux. Il relate s'être rendu au collège avec une paire de ciseaux dans les poches pour pouvoir se défendre d'une éventuelle attaque. « *Si mon père l'a fait, je peux le faire aussi, mais bon j'ai pas envie*

d'aller en garde à vue». Nous questionnons alors les agissements violents de ce père dont il nous avait seulement parlé à demi-mot alors que nous marchions vers le gymnase la semaine précédente. « *J'ai peur d'être fou, schizophrène ou genre bipolaire, j'me dis j'suis quand même pas fou moi* ». Nous entendons très distinctement « *comme mon père* » prononcé à voix basse. Nous tentons alors de comprendre de quel type de folie souffrirait ce père, Dimitri semble surpris et annule ses propos, « *je n'ai pas parlé de mon père* ». Il liste cette fois-ci de façon très floue les délits dont il a connaissance et ajoute que sa mère « *l'énerve parce qu'elle ne répond pas aux questions* ». Nous demandons alors de quelles questions il s'agit. Dimitri explique qu'il voudrait comprendre les gestes de son père, qu'il se rappelle seulement les moments passés avec lui au parloir et de la peur éprouvée avant de s'y rendre. « *Il m'amenait plein de trucs sur la table, des pistolets et tout ! En plastique j'te rassure mais bon... C'est pas très normal d'offrir ça à un petit de cinq ans !* » Nous notons alors un collage au discours maternel. Dimitri rapporte que quand il questionne sa mère, elle répond toujours « *pourquoi tu me demandes ça ? tu veux quand même pas faire comme lui ?* ». Son débit s'accélère rendant le discours plus difficile à comprendre. « *Non mais non, je pense pas que je suis comme mon père parce que je vais pas tuer des gens mais bon...elle dit que j'ai les mêmes tics, les mêmes cheveux, voilà quoi...T'façon les frères de mon père ils sont aussi en prison tu sais.* ». Il mentionne que sa violence verbale envers sa mère ou son frère et son besoin de provoquer « *viennent des gènes* ». Ce qui apparaît au départ comme un moyen de ne pas se remettre en question est en fait une réelle peur. Dimitri dit penser constamment aux gendarmes qui vont l'arrêter un jour. Malgré la croyance d'une transmission intergénérationnelle, nous percevons la volonté de Dimitri de se différencier de ce père dont il ignore le parcours. Il dira plus tard détester qu'on l'appelle par son prénom et par son nom de famille, « *moi c'est Dimitri c'est tout* ». Cela parle-t-il de la honte de ce nom de famille, autre témoin de son héritage paternel ou est-ce la volonté d'effacer ce qui ne le lie pas à sa mère ?

Les non-dits insécurisent l'adolescent qui exprime le besoin d'obtenir des réponses pour se différencier d'un père qu'il ne peut que fantasmer. Au cours des entretiens, il évoque d'autres figures masculines auprès desquelles une identification positive nous paraît au départ possible. Il nous parle de son beau-père dont il dit être toujours proche malgré la séparation conjugale et pour lequel il s'inquiète. « *Il a été en psychiatrie car il voulait se suicider à cause de l'alcool, j'étais obligé de piquer le portable de ma mère pour savoir comment il allait, elle voulait rien me dire* ». Nous notons que les non-dits maternels sont à nouveau à l'œuvre et sommes étonnés qu'il ne fasse jamais mention du désinvestissement de cet homme auprès de lui, ce que nous

avons lu dans le dossier à partir des propos rapportés de Madame F. Dimitri semble également idéaliser son oncle maternel. Il parviendra difficilement à critiquer ses agissements lorsque celui-ci sera à son tour placé en garde à vue pour violence conjugale. « *C'est juste qu'il avait trop bu mais en vrai quand il boit pas il est super sympa tonton* ». Il dit avoir été rassuré que son oncle ait répondu à toutes ses questions autour de la garde à vue à son retour. Le besoin de mieux cerner ce monde carcéral qui imprègne la vie familiale est à nouveau exprimé. Dimitri restera cependant très nerveux après nous avoir confié « *ce secret* », comme s'il n'avait pas été loyal à sa famille. Ses jambes tremblent, il répète de multiples fois « *ça me stresse* » et demande s'il pourra boire avant de partir. Chaque évocation de rupture de lien ou de menace de rupture suscite chez Dimitri une tension interne qui l'envahit corporellement et psychiquement. Nous comprenons alors que les seules figures d'attachement stables dans l'histoire de ce garçon sont sa mère et les parents de celle-ci.

2.2.2. Le lien mère-enfant

Au fur et à mesure, nous remarquons que l'impossibilité de se rendre au collège est accentuée par la présence de Madame P. au domicile (qu'elle soit en repos ou pour garder son autre fils malade). Dimitri explique « *le matin, je stresse dès que je me lève car je sais que le temps va être long avant que je retrouve ma mère le soir* ». Il dira également ne se sentir serein que chez lui entouré de sa mère et de son petit frère. « *Je vais bien quand je vois où est ma mère ou alors quand j'entends ce qu'elle fait* ». Nous percevons sa colère lorsqu'il raconte qu'il s'est réveillé le matin du jour de l'an et que sa mère n'avait rien préparé à manger. « *D'accord, elle avait peut-être pas faim mais elle a même pas pensé à moi* ». Il dit se sentir aimé quand sa mère lui prépare ses sandwichs préférés. L'intolérance à la frustration est très présente dans son discours. « *C'est quand même pas compliqué de venir me chercher au collège après son travail, c'est un détour et alors ?* ». Dimitri nomme la colère ressentie lorsque sa mère part supporter son demi-frère au basket le samedi. « *Tu crois qu'elle viendrait me voir moi ?* »

Nous questionnons la façon dont il perçoit le lien entretenu avec sa mère, Dimitri répond qu'il adore « *la chercher* » en faisant « *des bêtises* » pour voir ses réactions mais que « *c'est de l'humour, mais ça elle le comprend pas* ». Nous nous intéressons alors à ce que sont ces bêtises et il dit aimer « *se servir de l'eau en mettant le pichet le plus haut possible pour que ça éclabousse partout* » ou encore « *éclater les yaourts* ». Ces conduites provoquantes ont principalement lieu sur les temps de repas. Il ressent un manque de confiance maternel, « *elle dit souvent, tu vas encore faire des conneries* » et trouve cela « *pénible* » sans aller plus en profondeur sur ses ressentis.

Dimitri fait également preuve d'exigences envers elle pour ce qui relève des achats vestimentaires. Bien que les revenus du foyer semblent modestes, il se présente à chaque entretien avec de nouveaux vêtements. Il est sensible au fait que nous pointions sa nouvelle tenue au cours de l'un d'entre eux et nous dit ne pas supporter les remarques négatives sur ses tenues. Il explique avoir été faire les magasins avec sa mère qui lui a acheté un jeu vidéo et un survêtement. « *De toute façon, à chaque fois je sais très bien que je vais réussir et qu'elle va dire oui* ». Il relate cependant avoir été très énervé de ne pas avoir trouvé ce qu'il cherchait et avoir choisi un jogging dans le rayon féminin en sachant qu'il ne lui irait pas et que sa mère devrait l'échanger ensuite, ce que celle-ci aurait effectivement accepté. « *J'ai besoin d'acheter pour me sentir bien* ». Nous constaterons par la suite les bénéfices secondaires des manifestations anxieuses de Dimitri qui s'illustrent par une situation rapportée. Il aurait fait une crise d'angoisse sur le chemin du collège alors que sa mère l'y conduisait. Pour atténuer cette angoisse, elle l'aurait emmené faire les boutiques et ils seraient ensuite allés manger dans un fast-food. Nous établissons un rapport entre l'insécurité interne ressentie par Dimitri et l'apaisement qui passe par l'achat et la nourriture. Nous faisons également le lien avec les séances de groupe lors desquelles il n'entrait dans le gymnase que lorsque nous lui propositions une collation. Par analogie, nous aurait-il mis en lieu et place de mère symbolique ?

Après deux mois d'entretiens individuels avec Dimitri, nous souhaitons rencontrer physiquement Madame F. avec qui nous n'avions eu qu'un échange téléphonique pour lui demander son accord sur le travail que nous souhaitions réaliser avec son fils. Nous sommes surpris par son apparence de jeune adolescente lorsqu'elle entre dans le bureau. Elle se présente de façon très timide et conserve un regard fuyant pendant qu'elle nous raconte brièvement l'enfance de Dimitri. Son regard s'anime quand elle explique qu'il ne lui laisse aucun répit, qu'elle ne peut s'absenter d'une pièce sans qu'il ne la suive, « *comme quand il était petit, il ne jouait jamais dans une pièce ou je n'étais pas* ». Le collage physique dont fait preuve Dimitri apparaît très pesant, elle oscille entre tendresse et agacement lorsqu'elle parle de son fils qu'elle décrit comme un « *enfant roi* ». Elle nous fait part de son inquiétude quant aux similitudes qu'elle constate entre lui et son ex-conjoint. « *Ils ont les mêmes mimiques et il peut être très agressif avec moi ou son frère qu'il ne supporte pas, il faut toujours qu'il attire l'attention* ». Nous évoquons alors avoir perçu chez son fils une crainte de l'héritage de violence paternelle. Elle admet ne pas être en capacité de répondre à ses questions, « *le passé est encore trop douloureux* ».

2.3. Processus psychiques repérés

2.3.1. La place de « l'agir »

Comme précédemment évoqué, Dimitri est fasciné par les images violentes. Il dit passer des heures à visionner des reportages télévisuels type « appel d'urgence » ou encore des vidéos de personnes incarcérées publiées sur les réseaux sociaux. Il se sert de ce moyen paradoxal pour apaiser son angoisse. *« Ca me détend de me disputer ou de voir les autres se disputer, ça jette la colère, ça la fait sortir. »* Il raconte avoir *« été accro »* aux chaînes d'information en continu pendant la crise sociale des gilets jaunes. *« Si on était en repas de famille, je faisais des crises pour rentrer pour 15h. C'était l'heure de fin de manif' et de début des bagarres. »* Selon ses dires, cet attrait est ancien. Il s'est passionné pour la chasse dès ses 6 ans, se réveillant tôt chaque dimanche matin pour *« regarder par la fenêtre les chasseurs passer et écouter les coups de fusil jusqu'à midi »*. Pourquoi Dimitri éprouve-t-il le besoin de vivre la violence par procuration ? Pour revenir sur les menaces dont il aurait été victime sur les réseaux sociaux, il nous avouera bien plus tard avoir été l'instigateur de ce conflit en publiant des insultes, se sentant à l'abri derrière son téléphone. Nous notons alors que Dimitri s'adonne à ses pulsions violentes que lorsqu'il se sait protégé (par un écran, par une fenêtre). Il fait cependant preuve d'agressivité verbale envers sa mère ou son petit frère qu'il dit aimer provoquer. Il nous relate aussi proférer des injures envers d'autres personnes, comme sa voisine qui l'aurait accusé à tort d'avoir marché sur ses parterres de fleurs ou envers un voisin qui ne l'apprécierait pas. Nous relevons à nouveau les tendances interprétatives du jeune homme. *« Des fois, j'ai fait exprès de m'arrêter devant son portail pour voir si il va me gueuler dessus »*. Que recherche véritablement Dimitri par ces comportements ?

Lors de nos derniers échanges il nous révèle utiliser des applications sur son téléphone, *« qui inventent des discussions »*, sur lesquelles il se plaît à insulter des personnalités célèbres ou non. Il souhaite nous les montrer mais dit ne pas avoir son téléphone sur lui et propose de le faire à la prochaine séance. *« Tu vas voir, si c'était vrai, je serais déjà en prison »*. Il nous apporte son téléphone la semaine suivante et nous découvrons une de ces conversations. Dimitri s'adresse à un certain « Jarode » et lui réclame de l'argent sous peine de venir l'agresser à son domicile, ce à quoi se plie facilement ce personnage inventé. Le discours est enfantin bien que ponctué de quelques insultes. Dimitri semble éprouver de la fierté à nous faire part de ce scénario qu'il juge *« très violent »*. Nous questionnons l'identité de ce Jarode. *« C'est un rappeur, j'te dit vaut mieux pas que t'écoutes ses paroles »*.

2.3.2. L'attachement : Résultats du Ca-Mir

Dimitri accepte sans souci la passation de cet outil d'évaluation de l'attachement. Nous lui lisons les phrases et les reformulons pour faciliter la compréhension. Au départ, il nous demande de préciser le sens de certaines cartes puis montre petit à petit de l'agacement, « *ça c'est pareil que tout à l'heure, on pourrait enlever plein de cartes !* » Nous décidons de passer le test en deux fois pour ne pas laisser s'installer la lassitude. L'étape du tri forcé est alors proposée la semaine suivante après que nous l'ayons averti d'une possible frustration ou colère à devoir respecter un nombre précis de cartes par tas. Il ne montre cependant aucune contrariété. Nous avons le sentiment que par pudeur, Dimitri n'a pas sollicité la clarification de certains énoncés puisque la carte "Je déteste le sentiment de dépendre des autres" est jugée « très vrai » lors de la première séance et « très faux » lors de la seconde. Il questionne cependant quelques phrases relatives au passé à partir de "Même si ce n'est pas la réalité, j'ai le sentiment d'avoir eu les meilleurs parents du monde", soulignant que les réponses diffèrent selon qu'il s'agisse de son père ou de sa mère. Il reste pourtant sur ses positions « *oh et puis toute façon on s'en fiche* » et qualifie cet énoncé de « très vrai ». Lorsqu'une phrase mentionne une violence vécue par le passé, il choisit « vrai » avant de se raviser vers « je ne sais pas ». Est-ce par loyauté familiale ou l'effet d'une censure du Moi ? Il évoquera ensuite un souvenir qui apparaît traumatique. Il se rappelle avoir vu son père menotté par un gardien à la fin d'un parloir et s'être fait expliquer par les surveillants qu'il n'était pas possible de le suivre. « *Ca m'énerve, je voulais juste aller voir la cellule* ».

Lors des deux séances de passation, Dimitri tiendra les mêmes propos à partir des énoncés portant sur le rappel du passé. Il déteste regarder les photographies de lui petit car constater que le temps passe l'attriste beaucoup. Il associera notamment cette pensée à l'affirmation "On ne m'a pas laissé profiter de mon enfance" qu'il qualifiera de très fausse. De quoi l'adolescence l'empêche-t-il de profiter ? Comment négocie-t-il ce deuil de l'enfance nécessaire pour entrer dans le processus adolescent ? Comment réaménage-t-il ses liens d'attachement ?

A la lecture des résultats (voir annexe 2a), aucune stratégie d'attachement ne semble clairement privilégiée, les trois modalités se situant juste sous la moyenne, avec une très légère supériorité de la stratégie primaire d'attachement. Nous nous interrogeons alors sur ces résultats qui ne correspondent pas aux éléments recueillis auparavant. Nous nous attendions à retrouver une modalité d'attachement insécure plutôt préoccupée du fait de l'hyperactivation de son système d'attachement. Cependant, l'analyse des résultats obtenus aux treize échelles de cet

outil apporte un éclairage (voir annexe 2b). On note une désorganisation de l'attachement concernant les relations familiales actuelles, les réponses au test indiquent à la fois une préoccupation familiale, une sécurité apportée par cette même famille et une distance familiale (détachement). Concernant la représentation actuelle des relations passées, nous sommes étonnés de retrouver un sentiment d'interférence parentale presque aussi important que la reconnaissance du soutien parental dont il aurait bénéficié. Les scores aux échelles du "traumatisme parental" et du "blocage du souvenir" sont les plus élevés. Des résultats importants sont souvent retrouvés concernant la structuration de l'attachement lorsque le Ca-Mir est proposé à des adolescents, ce qui n'est pas le cas pour Dimitri. Une interprétation des résultats sera approfondie dans l'analyse théorico-clinique de cet écrit.

3. Analyse transféro-contretransférentielle

C'est au cours de la recherche, mais aussi et surtout dans l'après-coup de celle-ci, que nous avons tenté de mettre du sens sur le transfert de Dimitri et sur certains de nos éprouvés contre-transférentiels. Nous entendons ces concepts comme des réactions affectives et des représentations plus ou moins conscientes qui résultent de toute rencontre interactive. Nous les situons donc dans un sens plus large que celui proposé par la psychanalyse. Pour retranscrire nos ressentis de façon subjective, la première personne du singulier est employée dans la rédaction de cette partie.

Dès les premiers entretiens, j'ai constaté un transfert affectif important de l'adolescent sur moi. Il semblait éprouver le besoin d'extérioriser toutes les idées empreintes de détails qui se bouscuaient dans sa tête. Je me suis parfois sentie « emprisonnée » par sa logorrhée verbale qui ne laissait que peu de place à la réflexion ou à l'élaboration. D'abord rassurée sur ma capacité à lui offrir un espace contenant, je me suis peu à peu confrontée à une difficulté à penser et à un sentiment d'impuissance. C'est en rédigeant cet écrit que je m'interroge sur la fonction de ce déversement de paroles. N'est-ce pas un moyen de « m'agresser » afin que je ne puisse distinguer ce qui relève de l'essentiel ou non, entravant ainsi ma compréhension de la situation ? Un temps de partage avec la psychologue du service m'était proposé juste après les entretiens et je trouvais parfois laborieux d'opérer une prise de recul sur les éléments rapportés afin d'opérer un tri et de les interpréter. J'avais la sensation d'avoir l'esprit brouillé comme si Dimitri m'avait transmis son envahissement.

De plus, l'adolescent était en demande constante de compréhension de son histoire et de ses ressentis sans être acteur à part entière dans le travail de mise en sens de ses mouvements

internes. Il me plaçait en position de détentrices du savoir et de solutions toutes faites pour apaiser son angoisse, ce à quoi je ne pouvais évidemment pas répondre. C'est dans l'après coup de nos entretiens que j'associe cela au rapport entretenu par Dimitri avec les adultes garant de la loi, celui d'une quête de protection tout en pointant leur impuissance. Il tenait malgré tout à venir me rencontrer chaque semaine. Il s'accrochait au cadre de recherche et thérapeutique de la même façon qu'il semblait s'agripper à sa mère. Par exemple, Dimitri s'est présenté un lundi matin très agité et angoissé. Il m'a alors révélé être positif à la Covid après s'être installé. En dépit du protocole mis en place par le service et de la sensation d'être mise au pied du mur, je ne concevais pas de refuser l'entretien. Je suis cependant revenue sur cet élément à la séance suivante, soucieuse d'avoir agi de façon trop maternante. C'est à partir de ce moment que je me suis d'autant plus questionnée sur ma position. Mon attitude n'était-elle pas trop protectrice ? Ne venait-elle pas accentuer son infantilisation et rejouer une entrave à son autonomisation dans le processus d'élaboration de ses mouvements psychiques ? J'ai alors veillé par la suite à me décaler de cette position maternelle, rappelant quelquefois à Dimitri que ma présence dans le service n'était que temporaire. Il me semblait en effet important d'anticiper le relais dans la prise en charge pour ne pas confronter à nouveau l'adolescent à une rupture de lien soudaine.

4. Problématisation

Les éléments cliniques recueillis et les questionnements qui en ont découlé ont permis de problématiser autour de la situation de Dimitri. Au départ de notre travail de recherche, sa prise de distance avec les apprentissages et les relations sociales extrafamiliales sont apparues comme les principales manifestations sur lesquelles mettre un sens.

Tout adolescent doit se confronter au travail psychique de deuil de l'enfance. Il s'agit en effet d'accepter de se repositionner sur son identité, de réaménager ses relations à l'autre et plus globalement à la société. Ayant grandi dans un contexte familial marqué par la tentative de maintien d'un lien paternel d'apparence nocif et de ruptures de liens positifs, la négociation de l'entrée dans l'adolescence apparaît plus complexe pour Dimitri. L'enjeu est pour lui d'oser s'engager dans d'autres expériences relationnelles malgré le risque d'inconnu et de perte que cela comporte. De plus, cette période semble réveiller chez lui un sentiment de menace autour de son identité et de nouvelles séparations avec l'environnement familial restreint dans lequel il évolue. Cela le conduit à adopter différentes stratégies d'évitement des situations qui l'insécurisent parmi lesquelles la scolarité et les activités extra-familiales ont une grande place. Si Dimitri est impulsif mais n'utilise pas sa force physique dans un but hétéro-agressif, il se

passionné de plus en plus pour les agissements violents des autres. L'ambivalence entre ce qu'il montre et ce qu'il est intérieurement, occupe une fonction dans l'économie psychique du garçon qui reste à explorer.

Nous pouvons ainsi nous demander, au regard de son histoire et de son « entrée » dans le processus adolescent, en quoi les manifestations symptomatiques et comportementales présentées par Dimitri viennent-elles répondre à l'insécurité interne et relationnelle qui l'agite ?

Nous faisons en effet l'hypothèse que Dimitri peine à entrer dans le processus adolescent en raison d'un défaut de sentiment de sécurité interne, d'un manque de confiance dans les autres et d'une construction identitaire entravée par les défauts de contenance familiale. Il ne semble pour le moment pas en capacité d'investir graduellement ses pairs et de s'inscrire dans un lien social plus large.

Dimitri a grandi dans un contexte familial singulier. Confronté très tôt à la violence masculine, à des déliaisons ou ruptures de liens amicales et familiales et à l'ambivalence des réponses maternelles, il semble très insécurisé au moment où nous le rencontrons. Les entretiens restent marqués par une inquiétude et un sentiment d'injustice constants qui émanent autant de son langage verbal que para-verbal (agitations, ton de voix élevé, haussements de sourcils, débit rapide). Nous précisons à ce sujet que nous avons tenté de retranscrire ses propos le plus fidèlement possible. Nous avons également choisi de rendre compte de nos contre-attitudes en tant qu'indices supplémentaires de compréhension du fonctionnement psychique de Dimitri.

Nous nous questionnons alors sur la crainte constante exprimée à propos du monde scolaire et de toute activité se déroulant en dehors du milieu familial et sur la façon dont l'adolescent y fait face. Cela nous amène à poser la problématique suivante : en quoi les manifestations symptomatiques et comportementales présentées par Dimitri viennent-elles répondre à l'insécurité interne et relationnelle qui l'habiterait depuis l'enfance et que le processus adolescent semble accroître ? Nous tenterons d'y répondre par le prisme d'une modalité de fonction psychique, celle de l'attachement avant de discuter les différentes fonctions du refus scolaire et de la fascination éprouvée face aux scènes de violence.

D. ANALYSE THEORICO-CLINIQUE ET DISCUSSION

Nous reprenons ici les éléments cliniques présentés pour les mettre en perspective avec les propositions théoriques retenues en amont et avec celles ayant émergées au cours de la recherche pour construire notre réflexion clinique.

1. Influence réciproque entre processus adolescent et modèles internes opérants

1.1. L'adolescence vécue comme une perte

A 14 ans, Dimitri est au cœur du processus adolescent et doit faire face à la précarité identitaire dont parle Roussillon (2010) et aux nouvelles possibilités inconscientes offertes par son corps pubère. L'auteur souligne l'importance de l'appropriation de ces transformations. Chez Dimitri, les « trop » qui jalonnent son discours peuvent témoigner d'une évolution difficile à mener. Cela impliquerait en effet d'accepter la perte de contrôle sur soi, or il dit avoir « *peur que ça lâche* ». La voie de la somatisation semble alors privilégiée sur l'expression de ses désirs et la mise en sens de ses peurs. Dimitri craint les maladies physiques (la Covid, la perte de vision, les cancers) autant que psychiques (devenir schizophrène ou bipolaire). Nous l'interprétons comme une défense face à des éprouvés douloureux, comme un mode de traitement des remaniements physiques et psychiques imposés par l'adolescence, du fait d'un défaut de mentalisation. La peur de s'évanouir quand ses jambes tremblent ou de perdre la raison témoignent d'une angoisse de disparition, de perte, de crainte pour son intégrité corporelle et psychique. L'adolescence convoquerait ainsi chez lui une rupture dans le sentiment continu d'exister, son corps devenant « non représentable parce qu'il est le lieu d'éprouvés inconnus » (Discours, 2011, p.44). Les changements adolescents impliquent un portage et un repositionnement de l'entourage et plus globalement de la société (Discours, 2011). Renouvelant sans cesse ses tenues vestimentaires, Dimitri ne cherche-t-il pas à maîtriser extérieurement ce corps qui lui échappe de l'intérieur ? Dimitri aspire à une reconnaissance sociale et face aux anticipations négatives de ses pairs sur son apparence qu'il ne saurait tolérer, les vêtements apportent de la contenance. Nous y percevons la crainte de jugements négatifs sur l'homme qu'il est en train de devenir. Comme le précise Hanifi (2019), l'adolescence reconvoque les questions de liens et de filiation et c'est le groupe familial « qui permet d'accueillir les processus de transformation psychique » (p.13). Or, en venant souligner les ressemblances physiques et comportementales observées avec son père, sa mère l'associe à un être violent et potentiellement source de crainte pour elle. Confronté à un défaut d'étayage

maternel, Dimitri lutte contre le travail de renoncement de l'enfance. La grande nostalgie qu'il dit éprouver en regardant les photographies du passé est un autre élément clinique qui témoigne d'une angoisse de perte, de mort, face à la non-maitrise du temps qui passe. Si la période adolescente peut être perçue du côté du gain car « accéder à un corps mature donne la possibilité à l'adolescent de réaliser ses pulsions dans le réel » (Hanifi, 2019, p.12), cela ne semble pas envisageable chez Dimitri. Il n'évoque à aucun moment de désir autre que celui de se maintenir dans le giron familial, comme s'il ne s'inscrivait pas en tant que sujet. C'est par ce prisme que nous expliquons les faibles résultats retrouvés au Ca-Mir concernant la structuration des relations interpersonnelles.

1.2. Réactivation des expériences précoces d'attachement

Selon Hanifi (2019) l'adolescence est parfois vécue de façon traumatique, l'individu n'ayant aucune prise sur les transformations qui agitent son corps et sa psyché. Cela semble être le cas de Dimitri qui cherche un exutoire par la maitrise de chaque situation. De plus, Roussillon (2010) et Marty (2014) précisent que cette période réactualise les potentielles expériences traumatiques passées, relatives aux interactions précoces du nourrisson ou à celles de l'enfance. Plusieurs éléments amènent à penser les traumatismes relationnels dans l'histoire de Dimitri.

La grossesse de Madame F., bien qu'acceptée par celle-ci, ne découle pas d'une construction partagée du couple. Elle a été marquée par un retard de croissance intra-utérin, possiblement relatif au contexte de violence conjugale dans lequel elle s'inscrivait. Nous conjecturons que le processus de maternalité⁴ et l'établissement du lien mère-enfant ont été enrayés par les menaces auxquelles Madame F. a dû faire face. Comment l'état de « préoccupation maternelle primaire » qui, selon Winnicott (1956), conditionne le début de la structuration du Moi de l'enfant et contribue au sentiment continu d'exister, a-t-il pu se mettre en place ?

De plus, « la vulnérabilité d'un enfant aux expériences traumatogènes est proportionnelle à son immaturité. En ce sens, les trois premières années de vie d'un enfant correspondent au stade le plus critique » (Bonneville-Baruchel, 2018, p.15). La confrontation précoce de Dimitri au monde carcéral est ainsi susceptible de l'avoir fragilisé sur le plan psychique et il apparaît probable que l'adolescence réveille cette vulnérabilité. A l'évocation des retrouvailles avec son père au parloir, Dimitri rapporte la peur et l'incompréhension

⁴ néologisme utilisé par Racamier dès 1961 pour qualifier le processus de réorganisation psychique féminin qui accompagne toute maternité.

éprouvées. Son discours laisse à penser qu'il n'était pas accompagné lors de ces rencontres, ce sur quoi Madame F. ne souhaite pas revenir. Les scores les plus élevés des échelles « traumatisme parental » et « blocage du souvenir » du Ca-Mir confirment la persistance de traces traumatiques non élaborées. Comment les inquiétudes de l'enfant étaient-elles traitées par son entourage ? Quelle était la nature des relations primaires précoces ?

Bien que nous n'ayons pas obtenu de réponse à ce questionnaire, nous pouvons nous appuyer sur des postulats relatifs à la théorie de l'attachement pour faire l'hypothèse de réponses inconsistantes. En effet, l'attitude des figures d'attachement envers les émotions et sensations négatives exprimées par l'enfant est déterminante pour le développement de ses modèles internes opérants (Atger & al., 2017). Les auteurs expliquent qu'en cas de réponses adéquates, il percevra l'autre comme digne de confiance et pourra anticiper ses réactions. L'adéquation participe aussi de l'image de soi de l'enfant car « même en situation de détresse ou d'alarme, on lui a toujours répondu et qu'il s'est senti reconnu en tant que tel » (p.13). Dans le contexte de détention d'un des parents, les silences et les non-dits familiaux sont fréquents d'après Benoist (2019), d'autant plus quand l'enfant est petit. En raison d'un manque de verbalisation familiale, Dimitri a pu s'attribuer la souffrance pressentie chez Madame F. L'auteur ajoute que les enfants de détenus se confrontent à la fois à une déliaison et à la tristesse ou la dépression de l'autre parent avec lequel ils vivent. Si tant est que Madame F. ait été « suffisamment bonne » en maintenant un « holding » et un « handling » adéquats, le retour de Monsieur P. au domicile dans les premiers mois de vie de Dimitri (en dépit de la séparation conjugale), a probablement déstabilisé l'adaptation maternelle aux demandes de son fils.

L'image dégradée que Dimitri a de lui-même semble au départ en rapport avec ses difficultés d'apprentissage mais elle est analysée au gré des entretiens comme un modèle de soi construit à partir des expériences de l'enfance. Les résultats au Ca-Mir font apparaître à la fois une interférence parentale et une reconnaissance de soutien parental correspondant à une sécurité d'attachement, ce qui suggère une désorganisation des représentations d'attachement passées. Nous pouvons cependant aussi interpréter ces résultats comme une position de protection du système familial endossée par Dimitri. A la période où nous le rencontrons, des éléments ne semblent pas résolus sur le plan émotionnel et affectif, le garçon est en proie à des événements traumatiques que l'adolescence vient réactiver.

1.3. Stratégies d'attachement actuelles

La mise en perspective des éléments cliniques recueillis et du cadre théorique relatif à l'attachement présenté en amont nous amènent à supposer une insécurité d'attachement présente chez Dimitri. Nous gardons bien à l'esprit qu'il s'agit d'un processus dynamique susceptible d'évoluer, d'autant plus que celui-ci est un jeune adolescent.

Si « la balance exploration-attachement est très sollicitée à l'adolescence du fait d'une pression forte vers l'autonomie, motivée par l'apparition de la sexualité » (Catheline & Reynaud, 2016, p.70), l'activation du système exploratoire de Dimitri semble endiguée. Le jeune homme est en recherche constante de sécurité interne. Il s'assure régulièrement de la permanence d'une relation parentale sécurisée en testant la solidité du lien maternel par des exigences démesurées de biens matériels. Cela renverrait à une modalité d'attachement préoccupée selon la description d'Atger et Lamas (2021). Les auteurs ajoutent que l'absence de relations amicales durables est un autre indice d'attachement insécure, ce qui se retrouve clairement chez Dimitri dont les rares amis sont en vérité ceux de son demi-frère âgé de 7 ans. L'adolescent interprète négativement ses relations aux autres adolescents, étant persuadé que des choses sont dites « dans son dos » ou encore que ses camarades de collège s'interrogent sur ses « bizarreries ». Cela témoigne d'un attachement insécure pour Catheline et Reynaud (2016). Ces pensées révèlent un modèle interne des autres négatif qui s'origine possiblement dans les réactions d'autrui suite aux incarcérations paternelle et avunculaires. En effet, les enfants de détenus peuvent être assimilés aux faits commis par leur parents et subir la discrimination et l'exclusion de leurs pairs (Benoist, 2019). Cependant, d'autres paramètres sont à prendre en considération. L'immaturité affective de Dimitri se révèle par des mouvements de projection sur l'extérieur (témoin d'une position infantile). Prétendant subir les décisions injustes d'autrui et leur impuissance à lui venir en aide, comme lorsqu'il explique qu'aucun professeur n'ait pu l'étayer dans sa recherche de stage (contrairement au reste de la classe), Dimitri ne paraît à aucun moment capable de mentaliser son influence sur les relations avec son entourage. De la même façon, s'il indique clairement percevoir le manque de confiance actuel de sa mère à son propos, il ne remet pas en question ses agissements.

La régulation émotionnelle est une composante essentielle de l'attachement à l'adolescence (Catheline & Reynaud, 2016). Cette aptitude fait encore défaut chez le garçon, il recherche régressivement la proximité physique de ses figures d'attachement ou privilégie la violence vécue par procuration quand il se sent envahi émotionnellement ou en danger. C'est à l'adolescence que la communication devrait pourtant être privilégiée en tant que stratégie de

tissage de liens interpersonnels au détriment de la recherche proximale physique (Atger, 2017). Or, quand il est seul chez lui, Dimitri éprouve le besoin de vérifier que des adultes restent physiquement proches dans le cas où une catastrophe se produirait.

Comme précisé précédemment, les résultats obtenus à partir de la passation du Ca-Mir (voir tableaux 1 et 2 annexe 2a) ne mettent pas de stratégie relationnelle clairement en avant. S'ils permettent, de prime abord, d'écarter l'hypothèse d'une désorganisation de l'attachement, celle-ci se retrouve quant aux représentations actuelles mais aussi passées de Dimitri avec des scores de modalités sécures et insécures à chaque fois supérieurs à la moyenne (voir tableaux 1 et 2 annexe 2b). Nous sommes tentés d'expliquer ce décalage avec le matériel clinique recueilli lors des entretiens par le fait que Dimitri a été interrogé par rapport à ses représentations d'attachement. Or, comme en témoignent plusieurs de ses réponses au Ca-Mir (voir annexe 1), celles-ci contrastent avec les comportements d'attachement repérés en entretien. Il juge par exemple très fausse l'affirmation " Souvent, je me sens préoccupé(e) sans raison par la santé de mes proches" alors qu'une inquiétude constante de cancer pouvant atteindre sa mère ou son grand-père est relaté au cours d'un entretien. Il estime vrai l'énoncé " Dans ma famille, chacun exprime ses émotions sans craindre les réactions des autres ", nous notons pourtant à la lecture d'un des entretiens psychiatriques qu'il s'empêche de partager son souhait de renouer avec des membres de sa famille paternelle « *pour ne pas faire de peine* » à sa mère. Nous restons donc prudents quant aux résultats obtenus au Ca-Mir, l'élaboration des situations et de ses ressentis étant hésitante et parfois associée à un défaut de compréhension des énoncés.

Un lien de réciprocité apparaît entre la complexité d'entrée dans l'adolescence (source de fragilité identitaire) et les expériences relationnelles précoces ayant préalablement vulnérabilisé psychiquement Dimitri. C'est par le prisme de l'attachement insécure de l'adolescent que nous allons tenter de comprendre le sens du refus scolaire et social manifesté.

2. Fonction du refus scolaire dans l'économie psychique de l'adolescent

Le défaut d'investissement du monde extérieur se manifeste notamment chez Dimitri par ce que Catheline et Raynaud (2016) nomment « refus scolaire avec phobie sociale » (p.64). Par manque de sécurité interne et de capacité à réguler ses émotions, il emploie des stratégies substitutives et défensives pour survivre psychiquement.

2.1. Le repli sur soi comme réponse au défaut de reconnaissance

Nous nous appuyons sur les travaux d'Habets (2014) et d'Atger et al. (2017) pour comprendre le refus scolaire de Dimitri, caractérisé par un repli sur lui-même et sur son milieu familial restreint, comme un refus de se confronter aux relations extérieures par manque de confiance en soi et dans les autres. D'autres processus ne sont-ils pas en jeu ?

Le discours de Dimitri laisse apparaître le flou des frontières évoqué par Cazard et Luçon (2015) car il décrit une crainte qui concerne aussi bien les transports scolaires que la salle de cours ou l'environnement du collège. Il s'agit tantôt de la peur de « *ne pas trouver de place* » dans le car, tantôt de se confronter au « *trop d'effectif* », en somme à l'altérité et à sa part d'inconnu. Ne s'agit-il pas en réalité d'une crainte de ne pas trouver sa place ? Le vide et le plein apparaissent tous deux vécus de façon menaçante, ce que nous interprétons comme une problématique d'insertion et d'intégration sociale de Dimitri. Qu'est-ce qui empêche Dimitri de se sentir reconnu par ses pairs ? Nous faisons le lien avec le besoin de reconnaissance sociale déjà évoqué quant au renouvellement quotidien de ses vêtements que nous comprenons alors comme une tentative de se faire une place à leurs yeux.

Comme cela a été évoqué par Boë (2010), éviter de se rendre au collège et de se confronter au regard d'autrui pourrait permettre à l'adolescent de se maintenir dans une illusion de toute puissance. Catheline et Raynaud (2016) ajoutent que la phobie scolaire évoque pour certains auteurs « un mécanisme névrotique avec une fixation au stade précœdipien, par impossibilité d'accéder à la triangulation œdipienne et au maintien dans la toute-puissance du fait d'un effondrement de la fonction paternelle » (p.55). Si cela semble effectivement le cas pour Dimitri, il nous apparaît également pertinent de penser l'existence d'une faille dans le processus de reconnaissance de sa valeur comme explicative de l'évitement scolaire. En effet, malgré les différents questionnements adressés à sa mère concernant son passé et ses origines, il ne reçoit pour réponse que le silence ou bien un écho maternel d'insécurité. Les seuls moments où Madame F. s'autorise à lui parler de Monsieur P. sont dédiés à pointer leurs points communs alors que Dimitri craint d'être l'héritier de la délinquance masculine intergénérationnelle. Il apparaît ainsi complexe de se reconnaître, de se percevoir comme sujet à part entière compte tenu du décalage entre ce que l'enfant (puis plus tard l'adolescent) ressent et ce que l'autre parental lui renvoie. C'est à partir de ce type d'expérience que la représentation interne du modèle des autres peut être généralisée aux relations entre pairs et participe peut-être aussi du repli sur soi et de l'évitement scolaire et social de Dimitri.

2.2. Maintien proximal de la figure d'attachement maternelle

Selon les propos recueillis auprès de Madame F. reçue seule en entretien, Dimitri exprimait constamment le besoin de la proximité maternelle pour évoluer étant enfant. Elle confirme les comportements actuels d'agrippement déjà repérés dans le discours de Dimitri, ce qui nous avait permis d'émettre une hypothèse d'attachement préoccupé. Ce que Blos (1967) qualifie à l'adolescence de second processus de séparation-individuation, en continuité du premier amorcé dans les deux premières années de vie de l'enfant, ne semble ici pas opérant. Mais comment Dimitri pourrait-il se séparer de sa mère s'il ne se perçoit pas comme un sujet pensant à part entière ? La perte de contact physique ou sensoriel avec elle est source d'angoisse comme le prouve son appréhension d'être séparé d'elle le temps d'une journée. Madame F. dira en effet que son fils « *va jusqu'à l'attendre derrière la porte des toilettes* ». Nous faisons le parallèle avec les propos de Bonneville-Baruchel (2018) lorsqu'elle évoque les enfants ayant subi des carences précoces. « Ils les sollicitent, les touchent, les sentent en permanence, les suivent jusque dans les toilettes, surveillent leurs moindres faits et gestes, font une bêtise dès qu'ils se sentent lâchés du regard » (p.18) . Nous associons ce constat aux « bêtises » décrites par Dimitri comme des attitudes de provocation « humoristiques ». Ne serait-ce pas plutôt un moyen d'attirer l'attention sur lui pour ne pas risquer la perte du regard maternel ? Quand l'adolescent interroge le fait que sa mère puisse venir le « voir » à un match, cette peur apparaît clairement dans le discours. Nous comprenons les provocations répétitives d'éclaboussures d'eau ou de nourriture comme un moyen dont se saisit Dimitri pour se représenter la séparation maternelle quand l'attention n'est plus portée sur lui et pour ainsi tenter de la maîtriser. Par ailleurs, le lien de Dimitri à l'alimentaire apparaît très régressif comme en témoigne le sentiment abandonnique qu'il décrit lorsque sa mère ne lui a pas préparé de déjeuner. La nourriture, comme les achats de vêtements, semble palier l'insécurité interne ressentie et est utilisée comme mode de traitement face à l'angoisse d'abandon.

Les propos de Madame F sur l'enfance de Dimitri suggèrent une difficulté de séparation ancienne mais l'agrippement dont il continue à faire preuve associé à des exigences souvent inadéquates n'est-il pas renforcé par la séparation d'avec son beau-père ? Bernateau (2010) fait référence à Bowlby en qualifiant l'angoisse de séparation d'universelle et « susceptible de ressurgir à chaque fois qu'une séparation survient dans la vie de l'individu. Seule la fiabilité de l'attachement peut l'atténuer sans jamais prétendre pouvoir la faire tout à fait disparaître » (pp.101-102). Cette affirmation fait écho à la recrudescence anxieuse présentée par Dimitri lors de sa rentrée scolaire de 3^{ème}. Nous faisons le parallèle entre cette situation et le début de sa

scolarisation d'autant plus que la situation de séparation du couple parental se rejoue dans le présent avec une autre figure d'attachement paternelle. Son beau-père est métaphoriquement « enfermé » en structure psychiatrique, comme Monsieur P. l'était à l'époque dans un contexte d'incarcération. L'adolescent, inquiet d'un passage à l'acte suicidaire de ce repère, se confronte à nouveau à l'incapacité maternelle de rassurance. Même si cela participe probablement d'une volonté de protection, Madame F. ne semble pas en mesure de reconnaître le besoin éprouvé par son fils, à savoir se confronter à la maladie psychique pour en saisir les enjeux tout comme elle ne lui permet pas de s'approprier l'histoire paternelle pour pouvoir s'en différencier.

Jeammet (2015) insiste sur le caractère totalitaire que peut prendre la relation mère-enfant lorsqu'aucun tiers ne s'interpose entre eux. La configuration familiale de Dimitri laisse entrevoir l'absence de fonction paternelle associée à une insécurité maternelle susceptible de compliquer l'individuation de l'adolescent et sa prise d'autonomie (Marcelli & al., 2018). Du reste, le lien d'attachement de Dimitri à sa mère est à envisager dans la situation particulière d'incarcération paternelle d'abord puis de maladie psychiatrique de son beau-père par la suite. En s'appuyant sur les travaux de Golse (2002), nous pourrions supposer que Dimitri ait eu à porter ce poids dans l'enfance sans pouvoir le symboliser et face à la réactualisation de la tristesse et de l'inquiétude maternelle, son collage lui permet de s'inscrire activement dans un mouvement de protection.

2.3. L'école, lieu et objet du conflit autour de la pensée

Des pensées d'anticipations négatives envahissent Dimitri qui doit s'organiser pour lutter contre le mal-être qu'elles provoquent. Au regard de sa stratégie qui consiste parfois « à s'enfermer dans le noir pour ne plus penser », nous nous sommes interrogés sur son rapport à l'activité réflexive. L'institution scolaire convoque nécessairement des processus de pensée. Son évitement peut être entendu comme une défense face à ce lieu sur lequel Dimitri projetterait l'angoisse relative à l'infiltration de la pensée par le sexuel du fait du pubertaire (Birraux, 1994), dont il tente de freiner l'évolution. Par ailleurs, à la lecture de son histoire, cet évitement peut aussi provenir de l'« interdit de penser » intériorisé avec l'effacement de son père du discours maternel (Benoist, 2019). Le jeune garçon aurait ainsi été confronté à ce qui s'apparente à des savoirs interditeurs (Agostini, 1995) l'empêchant d'identifier ses propres mouvements internes car non reconnus, mais aussi d'accéder aux processus de connaissance du monde externe. Nous ne pouvons pas expliquer les difficultés scolaires de Dimitri par ce seul prisme mais il nous semble important de tenir compte de ce paramètre dans la compréhension de son refus scolaire. Si l'institution scolaire est le lieu du savoir, elle est aussi celui d'interdits sociaux

susceptibles de reconvoquer le rapport que chaque adolescent entretient avec la fonction symbolique paternelle.

Au gré des rencontres, Dimitri énonce de plus en plus clairement sa difficulté à traiter le manque, or apprendre implique de se reconnaître manquant et de « tolérer la remise en question des modes de pensée antérieurs » (Catheline, 2001, p.174). Cela suppose d'être narcissiquement solide pour accepter le doute qui accompagne cette remise en cause. Dimitri ayant une faible estime de lui du fait de ses difficultés d'apprentissage est d'autant plus sensible à ce travail d'acquisition de modes de pensée plus complexes, ce qui s'apparente chez lui à la « douleur à penser » évoquée par Catheline (2001). Comme le souligne Boë (2020), le symptôme de refus scolaire de l'adolescent l'expose « au paradoxe de s'attaquer par peur à l'outil qui permettrait de lutter contre la peur » (p.409)..

Nous notons enfin que Dimitri semble fonctionner sur le mode du collage à la pensée maternelle lorsqu'il évoque par exemple les cadeaux reçus par son père lors d'un temps de parler ou encore l'impuissance des forces de l'ordre face à la violence. Il n'est pas en mesure de nous livrer une version personnelle de ses sentiments mais s'approprie le discours entendu. Le renoncement à penser le monde extérieur et à se penser lui-même lui permet de ne pas se confronter à la perte d'étayage du lien maternel. Ainsi, Dimitri fuit le collège autant « comme lieu de liens que comme lieu de pensées » (Bonnichon, 2021, p.382).

2.4. La possibilité d'une esquisse de séparation.

Delaroche (2012) propose un autre regard sur le symptôme de « phobie scolaire ». Cela permettrait une refonte de l'œdipe, en se dégageant dans le réel de la position d'objet du désir maternel, et en sollicitant inconsciemment une triangulation par la transgression de la loi scolaire. En suivant cette théorie, Dimitri appellerait les institutions (scolaires, sociales et de santé) à un étayage dans le processus de séparation individuation. Nous pouvons effectivement percevoir chez lui une recherche de limites qui transparait lorsqu'il dit aimer se confronter à la colère de ses voisins. Néanmoins, considérer l'adolescent comme objet du désir maternel l'assignerait du côté de la pathologie du narcissisme et de l'idéal, ce qui nous semble risqué d'affirmer en dépit de failles narcissiques importantes. Contrairement à ce que déclare Madame F., l'adolescent semble en capacité d'introduire du tiers dans leur relation. Il ne montre aucune opposition au fait que nous sollicitons une rencontre avec sa mère pour évoquer le déroulement de nos séances. Il est également très assidu aux ateliers de groupe à médiations et à nos entretiens hebdomadaires, ce qui témoigne d'une capacité à se confronter à un monde extra-familial contenant, balisé par des repères stables. Nous restons cependant vigilants à tout

mouvement d'inscription dans une relation de dépendance aux professionnels du service. Dimitri a par ailleurs su verbaliser ses sentiments face à l'arrêt de nos entretiens de recherche et d'accompagnement en nous signifiant « *Je préférerais qu'on se dise "à plus" parce que j'aime pas quand on se dit "au revoir"* » sans manifester de tension particulière lors de notre dernière rencontre.

3. La violence en images

Dimitri est en recherche de violence réelle (conflits de voisinage qu'il explique ne pas pouvoir s'empêcher de regarder ou visionnage intensif de reportages télévisuels) et fictive au travers de jeux vidéo de combats ou de chasse. Cette fascination pour la violence semble occuper différentes fonctions chez l'adolescent.

3.1. La reconnaissance de ses éprouvés

Par ses questionnements récurrents sur la personnalité de son père et sur ses conditions de vie en détention, l'adolescent nous fait part d'un désir, celui de connaître des éléments qui relèvent de sa construction identitaire. Face à des agissements paternels qui lui échappent psychiquement et à l'idée d'une transmission intergénérationnelle de la violence, Dimitri ressent le besoin irrépressible de se rassurer sur ce qui l'agite. Faute de réponse familiale adéquate, il tente de mettre un sens sur cet impensé par l'intermédiaire d'autres médias moins engageants mais tout de même supports de projection. Comme le précise Tisseron (2011), être en recherche d'images violentes satisfait toujours la volonté de dépasser une situation difficile, notamment celle de surmonter des traumatismes réels plus ou moins récents. Chez Dimitri, la colère ou l'angoisse ressentie, n'ayant pas droit d'expression, peuvent ainsi être attribuées à d'autres causes (les conflits sur les réseaux, les injustices des jeux vidéo, etc...). Associer ses peurs à des images est une autre manière de ne pas se confronter au réel et d'éviter d'y penser, ce qui répond au même mécanisme que le refus scolaire, celui du déplacement. Tisseron (2011) ajoute « Les enfants qui ont vécu précocement de telles situations [histoire marquée par la violence] éprouvent souvent de la fascination pour les images de violence... ces images les rassurent » (p.101). Ainsi, Dimitri semble soulagé de constater par les reportages télévisuels que des adultes expriment leur révolte face aux injustices perçues ou encore que d'autres s'autorisent à insulter les forces de l'ordre. Bien que le risque soit grand de banaliser la violence, cela le rassure sans doute sur ses propres ressentis et agissements verbaux et lui permet de palier sa crainte d'« être fou ».

3.2. L'illusion d'une position active

Dimitri explique très clairement rechercher la violence des images lorsqu'il est envahi par l'angoisse. Si cela apparaît à première vue antinomique, nous le percevons ensuite comme une recherche de maîtrise du monde externe. En effet, comme le décrit Bonneville-Baruchel (2018) et par analogie avec la logorrhée verbale dont il est coutumier lors des entretiens, l'adolescent tente de s'auto-calmer tout en s'auto-excitant. Si cette défense apparaît protectrice « elle ne peut apporter de réponse durable aux excitations internes, car elle ne transforme rien » (p. 23). Nous assimilons la fascination de Dimitri pour la violence et son impulsivité à des conduites relevant de l'agir hétéro-agressif, les insultes verbales étant fréquentes bien que la plupart du temps proférées par média interposé ou à l'encontre de sa mère et son petit frère (seules personnes dont il dit pouvoir anticiper les réactions). Cet agir vient témoigner d'un « sentiment fondamental de détresse et contribue à un sentiment du Soi » (Hanifi, 2019, p.10). Dimitri, n'ayant pas reçu de réponse adéquate à ses appels, utiliserait ainsi l'agir à différents desseins : extérioriser ce qui le menace dans une tentative de mise en sens par l'acte mais aussi de liaison avec autrui. Pour Roussillon (2008) cité par Hanifi (2019), l'agir est « un message adressé à un autre » (p.10). Cette citation résonne avec la conversation inventée par l'adolescent entre lui et un certain Jarode, qui subit passivement les attaques dont il fait l'objet (demande d'argent assortie d'une timide menace de mort). Par l'écriture de cette histoire, Dimitri extériorise une part de violence contenue et en nous la livrant, il nous permet d'accéder à son monde interne. Cela peut être perçu comme une adresse de son désir de prendre l'ascendant dans les échanges avec autrui, tout comme son attitude de prestance tente de signifier la même identification de défense. Un manque de fantasmatisation caractérise cette narration de par la simplicité du scénario et du fait que le lieu de résidence de Jarode soit en vérité celui de l'adolescent. Ce personnage sur lequel Dimitri tente d'exercer un contrôle n'est-il pas le père imaginaire qu'il se représente ? L'application téléphonique l'autoriserait ainsi à s'adresser à lui de manière active sans crainte de représailles.

N'ayant ni confiance en lui-même ni en autrui, l'adolescent se trouve dans l'impossibilité de différer ses réponses lorsque des émotions négatives l'envahissent. « On ne peut pas demander au funambule sur son fil d'attendre » (Jeammet, 2015, p.73). Prisonnier de ses éprouvés et du lien d'agrippement maternel, il cherche donc à passer d'une position passive à une position active pour reprendre le contrôle sur la réalité et tenter de figurer les conflits intrapsychiques qui l'envahissent. Le passage par l'écran lui donne ainsi l'illusion de pouvoir s'affranchir de limites (Marcelli & al., 2018) dans un espace protégé de la réalité.

3.3. Un collage au discours maternel

L'impulsivité de Dimitri et ses conduites provocatrices envers sa mère semblent réactiver chez cette dernière les agissements de son ex-conjoint. Par ses remarques, elle assigne Dimitri à un devenir violent. Malgré la crainte que cela suscite chez lui, cet étiquetage semble préférable à un vide identitaire. « Cette inclusion dans la narration de l'adulte va confirmer l'adolescent dans ses problèmes comportementaux. Stigmatisé par ce discours [d'adolescent violent], il va se réduire au symptôme » (Marteaux, 2008, p.187). En choisissant pour pseudonyme celui d'un rappeur qualifié de « violent », Dimitri vient incarner un personnage en adéquation avec une identité construite sous l'influence du discours maternel.

De plus, fragilisé par la réactualisation des conflits d'identification de l'adolescence et confronté à une vacuole identitaire ou à une « phobie identificatoire » (Catheline et Raynaud, 2016), Dimitri tente de se construire en se nourrissant d'images violentes. Bien qu'il cherche à rompre avec le modèle paternel, il se maintient dans une affirmation négative de lui-même, ne pouvant s'inscrire en positif du fait de l'absence d'un environnement affectif suffisamment contenant. La dépendance au virtuel et aux images violentes semble s'installer mais n'est pas source d'échange avec ses pairs ou son entourage, elle ne s'inscrit pas dans la créativité et ne peut à ce titre pas constituer un support de construction de soi (Houssier et Marty, 2010).

Dans cette quatrième partie, la problématique de recherche est discutée à la lecture du matériel clinique éclairé par la théorie. L'adolescence reconvoque chez Dimitri une angoisse de mort exprimée par une sensation de perte de contrôle sur son corps et ses sentiments. Elle réactive également ce que nous assimilons à des traumatismes relationnels précoces non élaborés. L'origine de la méfiance dont il fait preuve est expliquée à la fois par la qualité de ses expériences précoces d'attachement et par l'immaturité affective qui en résulte. Une stratégie d'attachement très régressive (par l'agrippement maternel) est privilégiée et toute responsabilité est attribuée au monde extérieur. Faute d'assises narcissiques solides, l'action prend le pas sur la réflexion. Des similitudes apparaissent entre l'évitement scolaire et le rapport entretenu avec la violence. Tous deux témoignent d'un défaut de reconnaissance des éprouvés de l'adolescent par autrui. Malgré les apparences, les comportements de Dimitri peuvent s'apparenter à une tentative de liaison pour se sentir reconnu et ainsi se sentir pleinement « être ». Ces deux manifestations lui permettent également de tester (timidement) le rapport à la loi en s'inscrivant dans une position active.

CONCLUSION

Ce mémoire a pour objectif de rendre compte des mécanismes psychiques à l'œuvre chez Dimitri, un jeune garçon de 14 ans confronté à une butée développementale, celle de l'inscription dans le processus adolescent. Etant aux prises avec des enjeux de deuil, de perte inhérents à son histoire marquée par des séparations précoces et répétées, l'élaboration psychique de sa mue identitaire s'avère difficile. Elle vient réveiller des fragilités sous-jacentes. Accepter de devenir un homme apparaît « trop » risqué pour lui. Les éléments cliniques recueillis mis à la lumière de nos lectures nous permettent de faire l'hypothèse de défaillances dans les processus d'insertion et d'intégration du garçon dans le social. Conséquence des traumatismes relationnels précoces et d'un défaut de reconnaissance de ses besoins, Dimitri ressent un manque de légitimité, ne sachant ni qui il est, ni où est sa place. Il manifeste une grande insécurité dans ses relations aux jeunes de son âge et n'existe qu'à travers le regard de sa mère, qu'il investit comme le ferait un petit enfant.

Au fil de nos rencontres, nous avons été tenté de qualifier son fonctionnement psychique « d'allure limite ». Seulement, conscients de la mouvance de la structuration psychique de l'adolescence et dans la mesure où notre objectif n'était nullement de poser une étiquette diagnostique, nous avons recadré notre travail autour des défenses utilisées par Dimitri pour lutter contre son insécurité relationnelle et affective. Des parallèles ont ainsi été établis entre l'incapacité de Dimitri à s'inscrire dans le lien scolaire (et plus largement social) et son attrait pour la violence agie par autrui. Comme le précise Gozlan (2016), « la violence de l'adolescent est souvent pensée à travers le prisme des pathologies de l'agir » (p. 144) mais elle peut aussi être entendue comme une tentative d'affirmer sa subjectivité. Serait-ce le cas pour Dimitri ?

Si nous avions pu poursuivre un accompagnement psychothérapeutique avec lui, nous aurions probablement utilisé l'image (photographique ou télévisuelle) en tant que médiation. Servant de point d'appui familial à nos échanges, elle aurait ainsi pu être perçue par l'adolescent comme un outil de partage et de comparaison de ses représentations et des émotions suscitées. Un des objectifs thérapeutiques serait que Dimitri puisse prendre conscience de l'emprise qu'à la violence sur lui et puisse l'exprimer autrement que comme une « décharge » de paroles à l'état brut. Nous pensons également qu'une thérapie familiale complémentaire à cet espace dédié à Dimitri aurait l'intérêt d'introduire un tiers dans la relation mère-fils.

BIBLIOGRAPHIE

Agostini, D. (1995). *De l'interdit de savoir aux savoirs interditeurs* [Thèse de Doctorat en Psychologie, Université Paris-Diderot].

Ainsworth, M. D., & Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (Vol. 4, pp. 113-136). London : Methuen.

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716

American Psychiatric Association (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson

Atger, F. (2017). Attachement, psychopathologie et traitement des adolescents. In A.-S. Barbey-Mintz, R. Dugravier & O. Faure-Fillastre (Eds.), *L'attachement, de la dépendance à l'autonomie*. (p. 65-78). Toulouse : Erès.

Atger, F., Lamas, C., & Vulliez-Coady, L. (2017). *L'attachement, un lien revisité à l'adolescence*. Bruxelles : Fabert.

Atger, F., & Lamas, C. (2021). Attachement et adolescence. In N. Guédeney, A. Guédeney & S. Tereno (Eds.), *L'attachement, approche théorique et évaluation*, (pp.169-178). Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson (5^{ème} édition).

Benoist, G. (2019). Les liens familiaux à l'épreuve de l'incarcération du parent. *Enfances & Psy*, 83, 83-93.

Benoit, L. (2020). Qu'est-ce que la phobie scolaire? In *Phobie scolaire : Retrouver le plaisir d'apprendre* (p. 11-16). Paris : Vigot.

Bénony, H., & Chahraoui, K. (2020). *L'entretien clinique*. Paris : Dunod.

Bernateau, I. (2010). La séparation et son angoisse. In I. Bernateau, *L'adolescent et la séparation* (pp. 97-117). Paris : Presses Universitaires de France.

Bioy, A., Castillo, M. & Koenig, M. (2021). La méthode qualitative et ses enjeux. In A. Bioy (Ed.), *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (pp. 21-33). Paris: Dunod.

Birraux, A. (1994). *Eloge de la phobie*. Paris : Presses universitaires de France (1^{ère} édition).

Birraux, A. (2012). L'adolescence face aux préjugés de la société. *Adolescence*, 302, 297-306.

- Blos, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186.
- Boë, E. (2010). Émergence psychotique dans la phobie scolaire de l'adolescent. *L'information psychiatrique*, 86, 237-241.
- Boë, E. (2020). Le retrait à domicile de l'adolescent phobique scolaire, réflexions thérapeutiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 68(8), 405-409.
- Bonneville-Baruchel, E. (2018). Troubles de l'attachement et de la relation intersubjective chez l'enfant maltraité. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, 7, 6-28.
- Bonnichon, D. (2021). Décrocher... son entrée dans l'adolescence. *Adolescence*, 392(2), 379-390.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte. Volume 1 : L'attachement*, trad. fr. de Kalmanovitch, J., (1978). Paris : Presses universitaires de France.
- Bowlby, J. (2008). Attachement angoissé et « phobies » de l'enfance. In *Attachement et perte Volume 2*, trad. fr. de de Panafieu, B., (1978). Paris : Presses universitaires de France (4^{ème} édition).
- Castarède, M.-F. (2017). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chilland (Ed.), *L'entretien clinique* (pp. 139-171). Paris : Presses Universitaires de France (3^{ème} édition).
- Castro, D. (2020). La recherche à base de méthodologie mixte : Une nécessité scientifique et professionnelle. In A. Schweizer, M. del Rio Carral & M. Santiago Delefosse (Eds.), *Les méthodes mixtes en psychologie : Analyses qualitatives et quantitatives : de la théorie à la pratique*. Paris : Dunod.
- Catheline, N. (2001). Quand penser devient douloureux: Intérêt du travail thérapeutique de groupe en institution et avec médiateur dans la pathologie du jeune adolescent. *La psychiatrie de l'enfant*, 44, 169-210.
- Catheline, N. (2012). *Psychopathologie de la scolarité*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Catheline, N. (2019). La phobie scolaire : Entité pathologique ou symptôme réactionnel ? *Enfances Psy*, 84(4), 15-21.
- Catheline, N., & Raynaud, J.-P. (2016). Différentes approches théoriques. In *Les phobies scolaires aujourd'hui : Un défi clinique et thérapeutique* (p. 49-101). Paris : Lavoisier

Cazard, F., & Luçon, A. (2015). La phobie scolaire de l'adolescent. Psychopathologie et aspects sociétaux. In J. Angelergues & M.-L. Léandri (Eds.), *Repli sur soi, retrait social : De l'enfant à l'adulte cliniques de l'isolement* (pp. 13-34). Paris : In press.

Delage, M. (2008). L'attachement à l'adolescence : Applications thérapeutiques. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 40, 79-97.

Delaroche, P. (2012). Les « décrocheurs » scolaires : une manifestation de l'effondrement de la fonction paternelle ? *Enfances & Psy*, 54, 65-73.

Discour, V. (2011). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, 50, 40-46.

Drieu, D., & Hurvy, C. (2015). Enjeux intersubjectifs entre l'adolescent et sa famille. *Le Divan familial*, 35(2), 145-158.

Dugravier, R., & Barbey-Mintz, A.-S. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances Psy*, 66(2), 14-22.

Girardon, N. (2013). Phobie scolaire à l'adolescence : psychopathologie et soin. In M. R. Moro (Ed.), *Troubles à l'adolescence dans un monde en changement: Comprendre et soigner* (pp. 227-240). Paris: Armand Colin.

Girardon, N., Perreaut, A., Despet, C. & Voisard, F. (2021). Phobie scolaire et trouble de l'attachement : implications thérapeutiques. *L'information psychiatrique*, 97, 297-303.

Golse, B. (2002). Phobie scolaire, phobies scolaires. *Nervure*, 25, 24-26.

Gozlan, A. (2016). L'entretien avec l'adolescent aux prises avec sa violence et la violence de l'environnement. In B. Chouvier & P. Attigui (Eds.), *L'entretien clinique* (pp. 143-160). Paris: Armand Colin.

Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : Presses universitaires de France (1^{ère} édition).

Habets, I. (2014). Liens d'attachement à l'adolescence, une inscription dans le temps et dans l'espace de la famille et de la société. *Thérapie Familiale*, 35(3), 311-327.

Hanifi, M. (2019). Le couple Inhibition/Agir à l'adolescence : Du symptôme à la fonction. *Psychothérapies*, 39(1), 9-14.

Houssier, F. & Marty, F. (2010). Adolescence, image et rêverie. Destins de la dépendance à l'objet. *Cahiers de psychologie clinique*, 35, 77-91.

Jeammet, P. (2015). Le passage à l'acte. *Cliniques*, 10(2), 72-81.

Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702–711.

Legardinier, L. (2008) *Le refus scolaire anxieux à l'adolescence à la lumière de la théorie de l'attachement : à propos de 9 cas cliniques*. [Thèse de Doctorat en médecine, Université de Poitiers].

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66–104.

Marcelli, D., Braconnier, A., & Tandonnet, L. (2018). *Adolescence et psychopathologie*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson (9^{ème} édition).

Marteaux, A. (2008). « Soi est un autre » : construction et déconstruction identitaires à l'adolescence: L'apport des thérapies narratives. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 40, 183-198.

Marty, F. (2014). *Séparation, dépendance et dépression à l'adolescence*. 111-126.

Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., Sieye, A., Meister, C., Miljkovitch, R. & Halfon, O. (1996). Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de l'Enfant*, 1, 161-206.

Pierrehumbert, B. & Torrisi, R. (2017). Attachement et stress. *Enfance*, 4, 429-441.

Roussillon, R. (2010). Précarité et vulnérabilité identitaires à l'adolescence. *Adolescence*, 282, 241-252.

Tisseron, S. (2011). Les jeunes et les écrans. In V. Bedin & J.-F. Dortier (Eds.), *Violence(s) et société aujourd'hui*, (pp. 96-110). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Winnicott, D. W. (1969). La préoccupation maternelle primaire. In D. W. Winnicott, (Ed.), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, (1^{re} éd. 1956, pp. 285-291). Paris : Payot.

Winnicott, D. W. (1969). L'angoisse liée à l'insécurité. In D. W. Winnicott, (Ed.), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, (1^{re} éd. 1952, pp. 126-130). Paris : Payot.

Annexe 1 – Feuille de cotation individuelle du Ca-Mir de Dimitri.

— LE TRI DE CARTES « CAMIR » —

37	Je ne me souviens pas vraiment de la façon dont je voyais les choses lorsque j'étais enfant	B	B
38	Dans ma famille d'origine, on discutait des autres plutôt que de nous-mêmes	C	C
39	Enfant, j'étais inquiet(e) d'être abandonné(e)	D	D
40	Enfant, on m'a encouragé(e) à partager mes sentiments	C	C
41	On ne m'a pas suffisamment préparé(e) psychologiquement aux réalités de la vie	C	C
42	Mes parents m'ont laissé(e) trop libre de faire tout ce que je voulais	E	D
43	Les parents devaient montrer à l'enfant qu'ils s'aiment	C	C
44	Enfant, je notais les adultes les uns contre les autres, pour obtenir ce que je voulais	E	E
45	Enfant, j'ai dû faire face à la violence d'un de mes proches	B	C
46	Je n'arrive pas à me faire une idée claire de mes parents et de la relation que j'avais avec eux	C	C
47	On ne m'a pas laissé profiter de mon enfance	E	E
48	J'étais un enfant peureux	B	B
49	Il est essentiel de transmettre à l'enfant le sens de la famille	C	C
50	De mon expérience d'enfant, j'ai compris qu'on n'est jamais assez bien pour ses parents	E	D
51	J'ai de la peine à me remémorer précisément les événements de mon enfance	B	B
52	J'ai le sentiment de n'avoir pas pu m'affirmer dans le milieu où j'ai grandi	C	C
53	Même si ce n'est pas la réalité, j'ai le sentiment d'avoir eu les meilleurs parents du monde	A	A
54	Enfant, on a été tellement soucieux de ma santé et de ma sécurité, que je me sentais emprisonné(e)	E	E
55	Enfant, on m'a inculqué la crainte d'exprimer son opinion personnelle	C	C
56	Lorsque je m'élève de mes proches, je ne me sens pas bien dans ma peau	A	A
57	Je n'ai jamais eu une vraie relation avec mes parents	E	D
58	Mes parents m'ont toujours fait confiance	E	E
59	Quand j'étais enfant, mes parents abusaient de leur autorité	E	D
60	Chaque fois que j'essaie de penser aux bons côtés de mes parents, ce sont leurs mauvais côtés qui me reviennent	E	D
61	J'ai le sentiment d'avoir été un enfant rebelle	E	E
62	Mes parents ne pouvaient pas s'empêcher de tout contrôler, mon apparence, mes résultats scolaires ou encore mes amis	C	C
63	Quand j'étais enfant, il y avait des disputes insupportables à la maison	B	C
64	Dans ma famille, on vivait en vase clos	E	D
65	Il est important que l'enfant apprenne l'obéissance	B	B
66	Enfant, mes proches me faisaient sentir qu'ils avaient du plaisir à partager du temps avec moi	A	B
67	Quand je me remémore mon enfance, j'éprouve un vide affectif	E	D
68	La perspective d'une séparation momentanée d'un proche me laisse un sentiment diffus d'inquiétude	A	A
69	Il y a une bonne entente entre les membres de ma famille	A	A
70	Enfant, j'avais souvent le sentiment que mes proches n'étaient pas sûrs du bien-fondé de leurs exigences	C	C
71	Dans mon enfance, j'ai souffert de l'indifférence de mes proches	E	E
72	Souvent, je me sens préoccupé(e) sans raison par la santé de mes proches	E	E

— LE TRI DE CARTES « CAMIR » —

37	Je ne me souviens pas vraiment de la façon dont je voyais les choses lorsque j'étais enfant	B	B
38	Dans ma famille d'origine, on discutait des autres plutôt que de nous-mêmes	C	C
39	Enfant, j'étais inquiet(e) d'être abandonné(e)	D	D
40	Enfant, on m'a encouragé(e) à partager mes sentiments	C	C
41	On ne m'a pas suffisamment préparé(e) psychologiquement aux réalités de la vie	C	C
42	Mes parents m'ont laissé(e) trop libre de faire tout ce que je voulais	E	D
43	Les parents devaient montrer à l'enfant qu'ils s'aiment	C	C
44	Enfant, je notais les adultes les uns contre les autres, pour obtenir ce que je voulais	E	E
45	Enfant, j'ai dû faire face à la violence d'un de mes proches	B	C
46	Je n'arrive pas à me faire une idée claire de mes parents et de la relation que j'avais avec eux	C	C
47	On ne m'a pas laissé profiter de mon enfance	E	E
48	J'étais un enfant peureux	B	B
49	Il est essentiel de transmettre à l'enfant le sens de la famille	C	C
50	De mon expérience d'enfant, j'ai compris qu'on n'est jamais assez bien pour ses parents	E	D
51	J'ai de la peine à me remémorer précisément les événements de mon enfance	B	B
52	J'ai le sentiment de n'avoir pas pu m'affirmer dans le milieu où j'ai grandi	C	C
53	Même si ce n'est pas la réalité, j'ai le sentiment d'avoir eu les meilleurs parents du monde	A	A
54	Enfant, on a été tellement soucieux de ma santé et de ma sécurité, que je me sentais emprisonné(e)	E	E
55	Enfant, on m'a inculqué la crainte d'exprimer son opinion personnelle	C	C
56	Lorsque je m'élève de mes proches, je ne me sens pas bien dans ma peau	A	A
57	Je n'ai jamais eu une vraie relation avec mes parents	E	D
58	Mes parents m'ont toujours fait confiance	E	E
59	Quand j'étais enfant, mes parents abusaient de leur autorité	E	D
60	Chaque fois que j'essaie de penser aux bons côtés de mes parents, ce sont leurs mauvais côtés qui me reviennent	E	D
61	J'ai le sentiment d'avoir été un enfant rebelle	E	E
62	Mes parents ne pouvaient pas s'empêcher de tout contrôler, mon apparence, mes résultats scolaires ou encore mes amis	C	C
63	Quand j'étais enfant, il y avait des disputes insupportables à la maison	B	C
64	Dans ma famille, on vivait en vase clos	E	D
65	Il est important que l'enfant apprenne l'obéissance	B	B
66	Enfant, mes proches me faisaient sentir qu'ils avaient du plaisir à partager du temps avec moi	A	B
67	Quand je me remémore mon enfance, j'éprouve un vide affectif	E	D
68	La perspective d'une séparation momentanée d'un proche me laisse un sentiment diffus d'inquiétude	A	A
69	Il y a une bonne entente entre les membres de ma famille	A	A
70	Enfant, j'avais souvent le sentiment que mes proches n'étaient pas sûrs du bien-fondé de leurs exigences	C	C
71	Dans mon enfance, j'ai souffert de l'indifférence de mes proches	E	E
72	Souvent, je me sens préoccupé(e) sans raison par la santé de mes proches	E	E

Annexe 2a - Résultats quantitatifs du Ca-Mir autour des stratégies relationnelles de Dimitri

Le fichier Excel permettant d'obtenir les résultats ci-dessous est issu du site :
<https://sites.google.com/site/bpierreh/home/instruments/camir>

	Secure	Détaché	Préoccupé
Scores Q brut (corrélations Q du sujet avec les 3 prototypes)	0,51	-0,06	-0,19
Etude de validation de n=682 sujets non cliniques, scores Q moyens	0,53	-0,04	-0,15
écart-types	0,32	0,16	0,18
Scores Q (exprimés en format T: moy. = 50, é.-t.=10)	49,4	48,9	47,8

Tableau 1 – Tableau de corrélation des stratégies relationnelles de Dimitri avec chacun des trois prototypes d'attachement

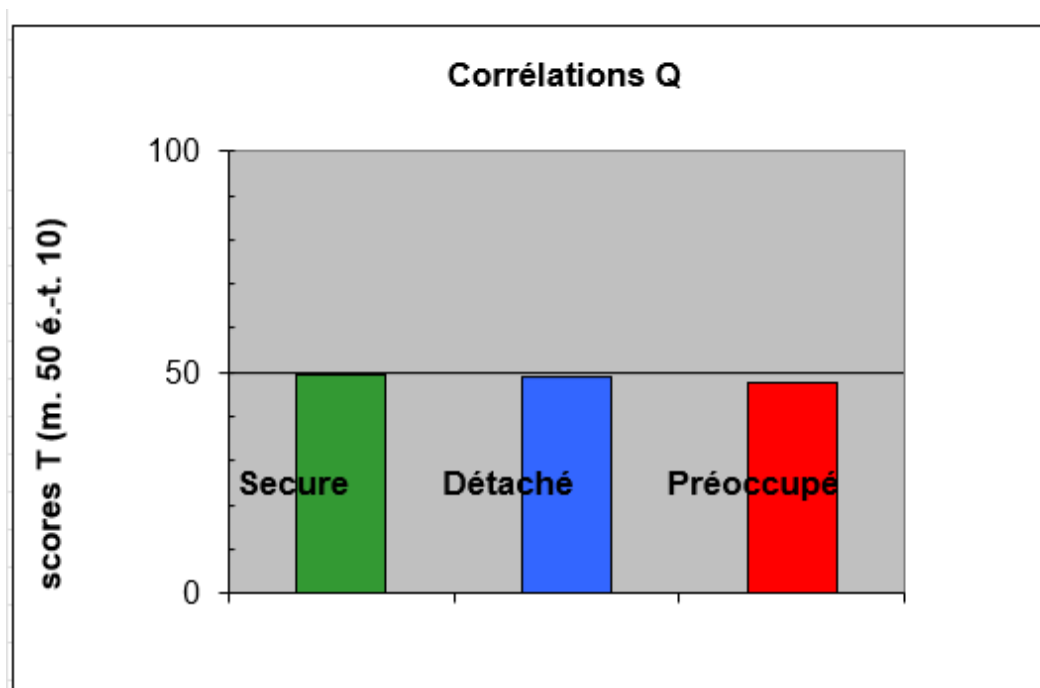


Tableau 2 – Représentation graphique des corrélations entre les stratégies relationnelles de Dimitri et les prototypes, d'attachement, données en score T

Annexe 2b - Résultats quantitatifs du Ca-Mir autour des de la structuration des relations interpersonnelles de Dimitri

Echelles	moy. du sujet	Etude n=682		Scores T du sujet
		Moy	S.D.	
1. Interférence parentale (préoccupation passé)	2,67	2,39	0,82	53,4
2. Préoccupation familiale (préoccupation présent)	3,67	2,73	0,84	61,2
3. Rancune d'infantilisation (état d'esprit préoccupé)	2,17	2,46	0,96	46,9
4. Support parental (sécurité/autonomie passé)	4,00	3,63	0,90	54,1
5. Support familial (sécurité/autonomie présent)	4,50	3,86	0,79	58,1
6. Reconnaissance de soutien (état d'esprit sécuritaire/autonome)	4,00	3,96	0,75	50,5
7. Indisponibilité parentale (détachement passé)	1,83	2,38	0,85	43,6
8. Distance familiale (détachement présent)	4,00	3,35	0,88	57,4
9. Rancune de rejet (état d'esprit détaché)	1,50	2,06	0,92	43,9
10. Traumatisme parental	2,83	1,88	0,90	60,6
11. Blocage du souvenir	3,67	2,64	0,99	60,4
12. Démission parentale	1,33	1,66	0,61	44,6
13. Valorisation de la hiérarchie	4,00	4,10	0,60	48,3

Tableau 1 – Scores T obtenus par Dimitri aux 13 unités de représentations des relations d’attachement du Ca-Mir

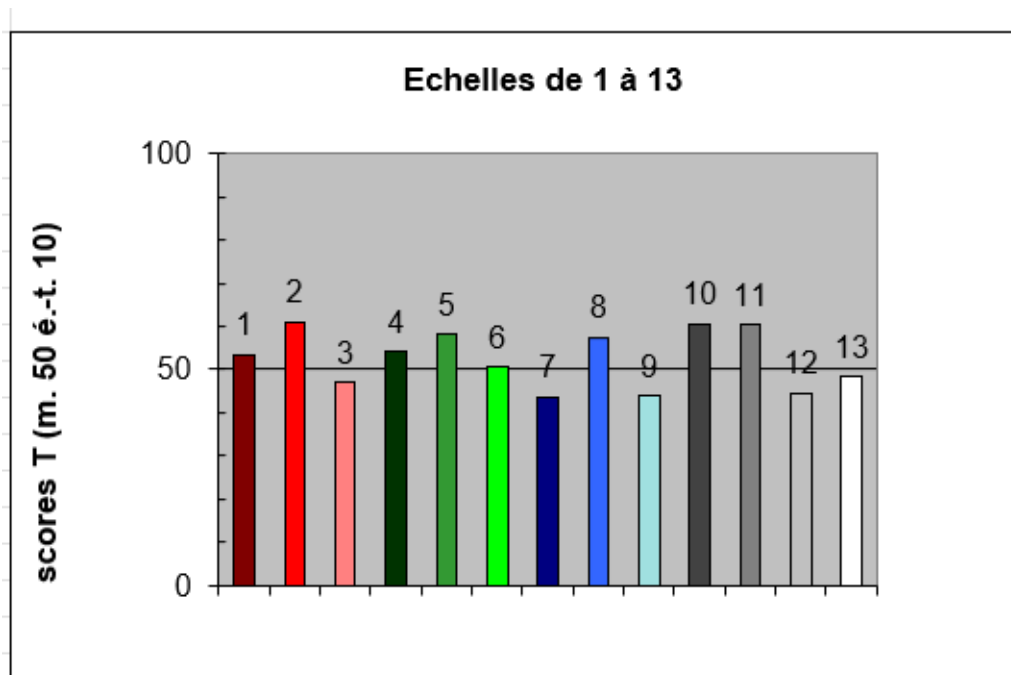


Tableau 2 – Représentation graphique des scores T obtenus par Dimitri aux 13 échelles du Ca-Mir.