



HAL
open science

Echec scolaire et problématique d'attachement. Approche clinique comparative.

Nadine Demogeot

► **To cite this version:**

Nadine Demogeot. Echec scolaire et problématique d'attachement. Approche clinique comparative.. Psychologie. Université Nancy 2, 2009. Français. <NNT : 2009NAN21023>. <tel-01752982>

HAL Id: tel-01752982

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752982v1>

Submitted on 29 Mar 2018

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

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



HAL Authorization



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE NANCY 2

UFR CONNAISSANCE DE L'HOMME

ÉCOLE DOCTORALE « LANGAGE, TEMPS, SOCIÉTÉ »

*Laboratoire InterPsy (Psychologie de l'Interaction et des Relations
Intersubjectives, EA n°4432)*

**ÉCHEC SCOLAIRE ET PROBLÉMATIQUE
D'ATTACHEMENT.**

APPROCHE CLINIQUE COMPARATIVE

**THÈSE DE DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
NOUVEAU RÉGIME SOUTENUE PAR**

Nadine DEMOGEOT

**Sous la direction de Madame le Professeur Joëlle LIGHEZZOLO-
ALNOT (Université de Nancy 2)**

MEMBRES DU JURY

Madame le Professeur Marie ANAUT, Université Louis Lumière. Lyon 2.

Madame le Professeur Joëlle LIGHEZZOLO-ALNOT, Université de Nancy 2.

Madame le Professeur Jacqueline RICHELLE, Université de Mons-Hainaut.

Monsieur le Professeur Claude de TYCHEY, Université de Nancy 2.

4 DÉCEMBRE 2009

REMERCIEMENTS

Je remercie vivement Madame le Professeur Marie ANAUT, Monsieur le Professeur Claude de TYCHEY et Madame le Professeur Jacqueline RICHELLE de l'honneur qu'ils m'accordent en acceptant d'être membres de mon jury, et pour deux d'entre eux pré-rapporteurs.

J'adresse ma plus profonde reconnaissance à Madame le Professeur Joëlle LIGHEZZOLO-ALNOT, ma directrice de thèse, tant pour la disponibilité, l'écoute et le soutien qu'elle m'a toujours témoigné alors qu'elle et ses proches étaient confrontés à une terrible épreuve.

Tant sa rigueur scientifique que la pertinence de ses remarques ont été des aides précieuses me permettant de dépasser mes doutes et de mener cette recherche à son terme.

Je remercie chaleureusement Monsieur le Professeur Claude de TYCHEY pour l'intérêt qu'il a porté à mon travail et pour ses encouragements.

Je remercie également Madame Jeannine WEBER, alors Inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription de ROMBAS qui a soutenu mon projet dès son origine.

J'adresse également mes remerciements à Monsieur L'inspecteur de l'Éducation nationale de la circonscription de ROMBAS, Mohamed KAMAL, qui a continué à m'encourager dans l'achèvement de ce projet de thèse.

Je voudrais aussi que les enfants, les parents et les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche soient assurés de ma profonde reconnaissance. Je les remercie de la confiance qu'ils ont su m'accorder, confiance sans laquelle ce travail n'aurait pas été possible.

Je remercie tout particulièrement et chaleureusement Marie-Thérèse LEWANDOWSKI pour son aide précieuse et sa présence bienveillante. Ses relectures minutieuses, son travail de mise en forme du texte et des annexes, ses encouragements et son amitié m'ont guidée et accompagnée tout au long de ce cheminement.

Je songe à mes proches, parents et amis et à toute l'affection qu'ils ont su me témoigner. Je les en remercie vivement avec une pensée particulière pour ma mère.

À Gilbert sans qui ce projet n'aurait jamais vu le jour et qui a su me transmettre la force et le désir d'aller jusqu'au bout de ce qui importe pour soi.

À Alain pour la qualité de son travail de mise en forme des dessins. Je lui exprime ici toute ma reconnaissance pour sa présence qui m'invite à aller vers l'essentiel.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
1. MOTIVATIONS PERSONNELLES.....	2
2. INTÉRÊTS SCIENTIFIQUES	4

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE

I. L'ÉCHEC SCOLAIRE AU REGARD DE LA CAPACITÉ DE PENSER	12
1. CES ENFANTS D'INTELLIGENCE NORMALE QUI N'APPRENNENT PAS	12
1. 1. L'échec scolaire chez les enfants « non déficients ».....	12
1. 2. Identification des difficultés.....	16
1. 3. Prérequis à un « espace pour penser »	18
2. LE FONCTIONNEMENT PSYCHO-AFFECTIF DE LA PENSÉE	21
2. 1. Latence et processus de pensée	21
2. 2. De la capacité de penser au « plaisir de pensée »	25
2. 3. L'activité théorisante : le rôle des mythes magico-sexuels.....	29
3. QUAND LA PENSÉE DYSFUNCTIONNE	33
3. 1. Anomalies dans la construction d'un espace pour penser.....	33
3. 2. Perturbations dans les relations entre le corps et la psyché	36
3. 3. Le « faux-self cognitif »	39
3. 4. La peur d'apprendre	41
3. 5. Échec de la « transitionnalité »	43

II. UNE PROBLÉMATIQUE DU LIEN. L'ATTACHEMENT ANXIEUX : ENTRAVE A LA CAPACITÉ DE PENSER	47
1. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT : UN ÉCLAIRAGE PERTINENT	47
1. 1. Historique et définition	48
1. 2. Evolution, apports et pertinence du concept d'attachement.....	54
1. 3. L'attachement « anxieux - ambivalent ».....	61
1. 4. Facteurs intervenant dans le développement d'un attachement « anxieux»	65
2. APPROCHE PSYCHODYNAMIQUE ET ATTACHEMENT	70
2. 1. Éléments de divergence.....	71
2. 2. Apports des courants théoriques actuels et convergences possibles.....	72
3. ATTACHEMENT ET ÉCHEC SCOLAIRE	79
3. 1. Attachement et angoisse de séparation	80
3. 2. Attachement et psychopathologie : vers des pathologies limites ?.....	84
3. 3. D'autres pistes à explorer.....	88
III. HYPOTHÈSES THÉORIQUES	92
1. PRÉAMBULE	92
2. HYPOTHÈSES THÉORIQUES.....	92
2. 1. Concernant la construction de la relation objectale	92
2. 2. Concernant la construction identitaire	93
2. 3. Concernant l'accès à un « espace transitionnel ».....	93
2. 4. Concernant la qualité pare-excitante des figures parentales	93
2. 5. Concernant l'élaboration de l'angoisse de séparation.....	94
2. 6. Concernant la qualité de la mentalisation	94

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

I. PROCÉDURE DE RECHERCHE	96
II. POPULATION	97
1. LES ENFANTS RENCONTRÉS	97
1. 1. Le sexe et l'âge.....	99
1. 2. Le rang dans la fratrie	100
1. 3. L'échec scolaire	100
1. 4. Les critères concernant l'attachement anxieux	102
2. LES PARENTS RENCONTRÉS	106
2. 1. Situation familiale	106
2. 2. Niveau socioéconomique	107
III. OUTILS DE RECHERCHE	107
1. « QUESTIONNAIRE-GUIDE » DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS	108
2. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC LES PARENTS	111
3. INSTRUMENTS UTILISÉS POUR LES ENFANTS	115
3. 1. Le test des Contes (J. Royer).....	117
3. 2. Le test du Rorschach adressé aux enfants	120
3. 3. Épreuves graphiques	125

IV. HYPOTHÈSES DE TRAVAIL	130
1. HYPOTHÈSE H1 : Construction de la relation objectale.....	130
2. HYPOTHÈSE H2 : Construction identitaire.....	132
3. HYPOTHÈSE H3 : Accès à « l'espace transitionnel »	132
4. HYPOTHÈSE H4 : Qualité pare-excitante des figures parentales	134
5. HYPOTHÈSE H5 : Élaboration des angoisses de séparation.....	135
6. HYPOTHÈSE H6 : Qualité de la mentalisation.....	136

V. MODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES. APPROCHE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE	137
1. ANALYSES STATISTIQUES	137
2. ANALYSES CLINIQUES QUALITATIVES	138

TROISIÈME PARTIE

RÉSULTATS ET ANALYSES

I. ANALYSES STATISTIQUES	140
1. La relation d'objet (H1)	140
2. La structuration de l'identité (H2)	154
3. « L'espace transitionnel » (H3).....	166
4. La qualité pare-excitante des figures parentales (H4).....	172
5. L'élaboration des angoisses de séparation (H5)	176
6. La qualité de mentalisation (H 6).....	184
7. Conclusion de l'analyse statistique	187

II. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE	188
1. « Julia et Adrien »	189
2. « Mathieu et Laura »	210
3. « Alexandre et Éric »	229
4. Mise en relief des situations de fratrie	235
5. Conclusion de l'analyse qualitative	236
III. DISCUSSION	237
1. Vérification des hypothèses	237
2. Perspectives critiques	240
QUATRIÈME PARTIE	
POSITIONNEMENT PERSONNEL-ASPECTS TRANSFÈRO-	
CONTRE- TRANSFÉRENTIELS	
I. INTERACTION SUJETS /CHERCHEUR	247
1. La question de la demande	247
2. « Le transfert » : un premier attachement	250
II. ASPECT CONTRE TRANSFÉRENTIELS	251
1. Manifestations contre-transférentielles négatives	251
2. Une distance « suffisamment bonne »	252
CONCLUSION	254
BIBLIOGRAPHIE	259

**ÉCHEC SCOLAIRE ET PROBLÉMATIQUE
D'ATTACHEMENT**

APPROCHE CLINIQUE COMPARATIVE

INTRODUCTION

1. MOTIVATIONS PERSONNELLES

Apprendre est une activité complexe qui dépasse le tryptique « Lire, écrire, compter » des programmes à l'école élémentaire : entrer dans les apprentissages interroge la capacité de chaque être à s'ouvrir au monde.

Quignard (1998) l'évoque ainsi dans son roman « *Vie secrète* » : « Apprendre était un plaisir intense. Apprendre ressortit à naître ; quelque âge qu'on ait, le corps connaît alors une sorte d'expansion (...). L'univers s'accroît : une porte s'ouvre soudain là où il n'y avait pas de porte et le corps s'ouvre avec la porte elle-même (...). Se passionner pour ce qui est autre, aimer, apprendre, c'est le même. » (p. 27).

L'intérêt qui a nourri cette recherche s'inscrit dans les liens étroits entre les dimensions affectives et cognitives de toute expérience d'apprentissage. En tant que psychologue scolaire et clinicienne, j'ai pu mesurer à quel point la tendance aujourd'hui, est de réduire l'échec scolaire des enfants à la sphère cognitive ou à « l'intelligence » en occultant les mécanismes psychologiques complexes impliqués dans les apprentissages.

Qui n'a pas été confronté à un moment de sa vie, à des difficultés pour apprendre ? En tant que doctorante, mes expériences quant au désir d'apprendre, au plaisir de pensée n'ont pas toujours été de soi...

J'ai souhaité mettre en valeur ce que j'ai cliniquement constaté au contact d'enfants en échec scolaire : entrer dans les apprentissages, aller à l'école c'est accepter de perdre la présence (physique) de ses parents... Cette séparation n'est pas toujours symbolisable, aussi est-elle parfois vécue comme un événement traumatique, un arrachement menaçant alors l'intégrité du moi. Ce malaise diffus je l'ai approché auprès

de certains enfants mais également auprès de patients adultes en consultation, envahis d'angoisses et d'un sentiment de « nullité » pour lesquels l'absence du clinicien déclenche « **un syndrome de désertification psychique** » en référence à l'expression de Green. Une telle souffrance n'évoque pas en moi un questionnement quant à la séparation mais des interrogations relatives à la qualité du lien précoce établi, plus précisément à ce qui attache le sujet à l'autre.

La séparation et l'absence semblent mettre à l'épreuve la façon dont a été construite la présence psychique ainsi que « la capacité à être seul en présence de l'autre » pour reprendre les travaux de Winnicott (1969). Dans mon travail au sein de l'Éducation nationale, en cernant la symptomatologie de la séparation, je me suis aperçue qu'elle faisait plutôt écho à **une problématique d'attachement**. Il s'agissait moins de rechercher de façon méticuleuse dans l'anamnèse du sujet quels événements avaient perturbé ou empêché un attachement sécurisant que d'explorer la qualité de l'attachement lui-même. Mon intérêt a toujours été porté par **l'engagement affectif** impliqué dans la dynamique du verbe « apprendre » qui impose que soit approchée la dimension du lien en termes **d'attache** mais également de **perte**.

Ces travaux de recherche sur l'attachement, qui ont suscité l'intérêt d'une directrice de thèse, ont ouvert pour moi une sorte de « fenêtre intérieure » en me permettant d'avoir un autre regard sur la vie psychique et sa nature intrinsèquement conflictuelle.

Le paradoxe de l'attachement est qu'il réfère aussi bien à l'attache qu'au lien qui parfois enchaîne mais aussi unit et offre alors un aspect positif à la dépendance : « une base de sécurité » qui permet de prendre des risques et d'explorer le monde.

Mon objectif dans ce travail a été de montrer à quel point « apprendre » est précieux et s'inscrit dans une créativité qui dérive de l'être... En ce sens, je rejoins Winnicott (1969) lorsqu'il considère que : « La vie créatrice est le fait de ne pas être tué ou annihilé continuellement par soumission ou réaction au monde qui empiète sur nous ; j'entends le fait de porter sur les choses un regard toujours neuf » (p. 56-57).

2. INTÉRÊTS SCIENTIFIQUES

La multiplicité des difficultés liées aux apprentissages et les plaintes concernant la scolarité chez un enfant constituent un motif fréquent de consultation auprès d'un professionnel de santé. Si l'école permet de lutter contre l'exclusion sociale, elle est également source de souffrances parmi les enfants, leurs parents et les enseignants. En effet, bien souvent l'école révèle les pathologies, aujourd'hui les multiples troubles en « dys » (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.) ainsi que ceux qui ont trait **au cadre de la scolarité** (phobie scolaire, angoisse de séparation...). Les enjeux développementaux propres à l'école élémentaire, la nécessité de parvenir à repérer les difficultés le plus tôt possible mobilisent à la fois des professionnels (enseignants, éducateurs...) et des spécialistes de la psychopathologie de l'enfant.

D'un point de vue historique, le fonctionnement actuel de l'école élémentaire s'appuie sur trois lois d'orientation scolaire : celle de 1975 (loi Haby), celle de 1989 (loi Jospin) et celle de 2005 (loi Fillon). La première a permis de considérer **la place centrale de l'élève dans les apprentissages** tandis que la seconde loi a davantage insisté sur les rythmes scolaires à travers la mise en place des cycles. Enfin, la troisième loi développe l'idée de « **réussite pour tous** » en instaurant des objectifs ambitieux tels qu'un diplôme ou une qualification reconnue pour 100 % des élèves au terme de leur scolarité dont 80 % titulaires du baccalauréat et 50 % détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Ces dernières dispositions ne paraissent pas étrangères à la comparaison entre pays européens et tendent à générer la multiplication de procédures d'évaluations.

Afin d'identifier les élèves en difficulté, l'école élémentaire dispose d'un **repérage collectif** fondé sur les **évaluations** en français et en mathématiques au CE2 (depuis 1989, arrêtées en 2009) et en français au CE1 (depuis 2006). Les chiffres obtenus pour les évaluations CE2 sont stables depuis une quinzaine d'années et

montrent **qu'un tiers des élèves n'a pas le niveau requis dès le CE2**, l'âge et les caractéristiques sociales des élèves étant les caractéristiques les plus liées aux taux de réussite (Catheline 2007).

En tenant compte de ces éléments, notre travail de recherche a pour objectif une approche différente et une compréhension plus fine des troubles instrumentaux. La question des rapports entre les troubles des apprentissages, plus précisément entre **l'échec scolaire** et une **problématique d'attachement** est envisagée à l'appui d'un modèle théorico-clinique original croisant la théorie de l'attachement et les référents psychodynamiques.

C'est une entreprise stimulante que de se pencher sur ces enfants qui n'apprennent pas notamment à une époque où les conditions d'évaluation n'ont jamais été aussi nombreuses... avec des objectifs et des moyens qu'il convient d'interroger (Demogeot 2007). Plusieurs auteurs (Golse 1999, Miljkowitch 2001, Fonagy 2004) rappellent qu'il n'existe pas de véritable antinomie entre la théorie psychanalytique et la théorie de l'attachement. Selon nous, c'est dans **une complémentarité de point de vue et d'éclairage** que se situent les apports de notre modèle théorique : la psychanalyse ne réduit plus la relation précoce à l'échange alimentaire et elle a reconnu la complexité des enjeux relatifs aux relations précoces.

Nous n'ignorons pas que les choix théoriques guident la façon d'appréhender une problématique et déterminent ensuite les axes thérapeutiques proposés. Dans cette perspective, notre souci est de **dépasser les dichotomies** souvent présentes entre « affectif/cognitif » et de **sortir d'une causalité linéaire**. À cet égard, le contexte scientifique actuel invite à rapprocher et à confronter les théories, à croiser les concepts et à envisager des systèmes complexes multifactoriels. Nous sommes conduits à penser que les troubles des fonctions cognitives sont à considérer dans un cadre plus large,

dépasant une stricte approche rééducative instrumentale. En effet, ces troubles et l'échec scolaire auquel ils peuvent aboutir, s'inscrivent souvent dans une problématique psychique subjective et ce sont alors les relations entre les processus cognitifs et le versant affectif qu'il faut interroger.

Des travaux récents (Moss et Saint-Laurent 2001, Bacro 2007) soulignent **les intrications entre le type d'attachement et l'adaptation scolaire** d'enfants en maternelle : cette possibilité de détecter précocement les troubles de l'attachement peut ouvrir à la mise en place de stratégies préventives et thérapeutiques adaptées.

Toutefois, les recherches qui ont directement examiné les liens entre les patterns d'attachement et la performance scolaire des enfants à l'école primaire (6-12 ans) sont rares. Il nous a semblé qu'il s'agissait là en tous cas, d'un domaine d'investigation prometteur...

Nous avons souhaité centrer notre travail sur l'approche des enfants de 6 à 12 ans, période développementale où le MIO (Modèle Interne Opérant), la représentation d'attachement est stabilisée et où l'enfant a encore de nombreuses relations à l'intérieur de sa famille. Nous pensons que l'attachement sécure est un « prédicteur » pertinent d'une bonne adaptation scolaire et d'un développement intellectuel et affectif satisfaisant, voire harmonieux.

Les troubles instrumentaux recouvrent les fonctions perceptives, mnésiques, les capacités d'attention et de concentration, soit toutes les aptitudes dont le développement concourt à l'exercice des fonctions cognitives au sens le plus large (Siaud-Facchin 2006). Les schèmes moteurs qui interviennent dans l'acquisition du schéma corporel et dans l'organisation de la perception spatiale concernent directement l'aptitude à l'écriture (Flagey 2002).

De nombreux auteurs (Chiland 1999, Golse 2001, Misès 2004) notent, en même temps qu'ils la déplorent, la tendance à réduire l'échec scolaire à des « troubles spécifiques d'apprentissage » occultant une reconnaissance et une prise en charge du

sujet dans un cadre plus large. Diagnostiquer les troubles de façon très descriptive essentiellement à partir du DSM-IV gomme l'inscription des difficultés dans une prise en compte relationnelle globale du sujet avec son environnement (famille, école). Partant de là, ce sont des entités individualisées à partir des critères de classification anglo-saxons qui sont retenues ouvrant à des modes thérapeutiques extrêmement électifs et techniques (Mazeau 2005).

Par conséquent, nous avons souhaité explorer les **déterminants psychologiques** impliqués dans l'échec scolaire en intégrant dans notre partie théorique deux dimensions fondamentales. La première a trait aux questionnements relatifs à la difficulté d'apprendre qui font écho aux perturbations de la « **capacité de penser** » et plus largement « **au plaisir d'apprendre et de pensée** » que de Mijolla-Mellor (1992) souligne. La seconde renvoie à une problématique du lien et tente d'expliquer comment un attachement anxieux peut entraver les possibilités d'individualisation et de séparation du sujet bloquant ainsi les perspectives d'épanouissement et de développement de ce dernier.

À partir des demandes d'aides des enseignants évaluant le comportement des enfants en classe qu'il s'agisse de leur autonomie, de leur implication et de leur goût de l'effort ou de leurs principales difficultés en français et mathématiques, nous avons répertorié des dysfonctionnements qui semblaient davantage s'inscrire dans une problématique d'attachement.

Dans la lignée des travaux de Bowlby (1969) sur l'attachement et en référence à la dimension psychodynamique, nous avons donc mis à l'épreuve six hypothèses théoriques qui tentent de cerner les dimensions psychologiques impliquées par l'échec scolaire.

Nous avons étudié **les failles dans la construction de la relation d'objet**, et en référence aux travaux d'Anzieu (1985) les **perturbations dans la structuration identitaire** ainsi que les fragilités narcissiques qui en découlent (Flagey 2002). En

outre, à travers un outil projectif original (le dessin du chemin de la maison à l'école), nous avons approché les **difficultés d'accès à « l'espace transitionnel »** des enfants en échec scolaire (Winnicott 1969, Resnik 2009). Une quatrième hypothèse a mis à l'épreuve les défaillances des qualités pare-excitantes des figures parentales (Harrus-Révidi 2002) n'offrant pas à l'enfant la « **base de sécurité** » nécessaire à toute prise de risque et tentative d'exploration du monde extérieur (Ainsworth 1978, Main 1994, Fonagy 2004). Enfin, une cinquième et une sixième hypothèse ont respectivement cerné **l'angoisse de séparation** et la **qualité de la mentalisation** conduisant souvent à la mise en place de mécanismes de défense rigides chez les enfants qui ne parviennent pas à apprendre (Golse 1999, Misès 2004).

C'est à l'appui de plusieurs catégories d'outils comportant des épreuves projectives (test des contes de Royer, test de Rorschach, dessins) mais également avec l'aide des données obtenues grâce aux entretiens semi-directifs proposés aux parents que s'est construite cette recherche.

L'enjeu de ce travail est de mettre en rapport des phénomènes issus de champs épistémologiques différents et variés en soulignant, par analogie avec le chemin maison-école évoqué précédemment que **les passerelles possibles** relient mais différencient également : « Le lien organise le paysage » (Resnik 2009).

Le point de vue topique abordé dans nos travaux (dessins, espace du corps, espace de la psyché...) est forcément métaphorique parce qu'il nous conduit à parler par analogie. Dans la lignée de l'approche de Bowlby (1969) qui d'emblée a intitulé les trois volumes de son travail « *Attachement et perte* », nous avons souhaité insister sur la dimension poétique du chemin de la maison à l'école. En effet, celui-ci fait de la qualité d'élaboration de la séparation, de la perte de certains repères, un élément structurant pour aller de l'avant et s'ouvrir au désir d'apprendre.

Dans ce cadre, Winnicott (1969) a apporté une contribution essentielle à l'élaboration de la question du lien en mettant l'accent sur une **expérience**

intermédiaire entre la séparation, l'absence de l'objet qu'elle impose et l'expérience de présence de l'objet. Il a souligné la place nécessaire de l'expérience intermédiaire « d'être seul en présence de l'objet », c'est-à-dire **une expérience d'absence en présence de l'objet**. De la même manière, la réponse *alpha* de la mère, décrite par Bion (1962) ne prend tout son sens que dans l'après-coup de sa mise à l'épreuve « en présence » de l'objet, dans son « absence » d'intervention en présence de l'enfant.

Comment ne pas songer aux difficultés de ces enfants à établir un lien reconnu pour parvenir à se différencier véritablement de l'autre ? Dans les situations cliniques évoquées ici, notamment à travers les cas contrastés mis en lumière, le lien potentiel avec l'autre est ressenti comme une menace de confusion contre laquelle le sujet lutte activement. Notre travail tente de montrer des formes psychopathologiques différentes nécessitant la création et la mise en place d'outils métapsychologiques plus adaptés, plus pertinents que ceux qui nous conduisaient à interpréter le fonctionnement psychique des enfants en nous penchant exclusivement du côté de la mère (André et Chabert 2004). De plus en plus, la référence **au père et à la mère** signant les multiples modifications des organisations familiales (Harrus-Révidi 2002) s'imposent. Nous avons considéré qu'il ne suffisait pas de l'image de la mère, il faut aussi un élément articulant et organisateur qui est en harmonie avec elle et qui est le père. Rappelons avec Resnik (2009) que le père « c'est la colonne physique, psychique et imaginaire, qui permet de vertébrer en globalité ».

En référence aux travaux de Bergeret (1972) et de Misès (2004), nous nous sommes interrogés sur la nature de l'organisation psychique à laquelle renvoie la problématique de l'attachement anxieux. La large dénomination des « **pathologies limites** » pourrait être envisagée compte tenu des aléas qui sont à appréhender au niveau des étayages précoces concernant ces enfants. Ce qui a retenu notre intérêt dans la problématique de ces enfants concerne la dimension omniprésente à la fois de l'absence et du **sentiment de perte** empêchant alors tout accès à un espace intermédiaire de liaison, à une « aire potentielle de création » conduisant à élaborer l'angoisse de séparation.

Les mécanismes de défense utilisés par les enfants présentant une situation d'échec scolaire associé à une problématique seraient de l'ordre du clivage renforçant la division du sujet quant aux choix qu'il a à faire et le conduisant inévitablement à rester dans un état d'inhibition intellectuelle. Les mécanismes archaïques nombreux (déli, projection...) que les outils projectifs devraient rendre perceptibles, viendraient montrer une défaillance de l'intériorisation et de la représentation.

Chaque enfant a une façon particulière d'exprimer sa vision du monde et sa relation au monde est toujours constituée d'interactions mais également de ruptures lorsque la tension entre être soi-même et être avec l'autre devient critique. Comprendre est une façon de lire, de se laisser lire, une possibilité de rencontre avec l'autre et de découverte comme de re-création. La modalité créative se matérialise dans la spatialité et dans le rythme de la vie, au quotidien. Tant les parents que l'enseignant, que l'éducateur mais aussi le psychologue conduisent l'enfant vers l'exploration de son monde propre et vers le monde de l'autre. Chaque regard, chaque œil est une « fenêtre » différente (Resnik 2009).

En ce sens, la représentation de l'itinéraire maison-école a pour but de mettre en lien au moins deux temps dans l'espace : celui du foyer et celui du travail..., le lien étant désigné par le chemin. Ce qui nous intéresse, c'est d'appréhender la particularité du vécu spatio-temporel qui, de près ou de loin, est toujours en relation avec **l'intentionnalité de chaque individu.**

La vulnérabilité psychologique de ces enfants en échec scolaire, dont le lien d'attachement est perturbé est mise en évidence à travers les effets de résistance face aux prises en charge instrumentales « orthophonie, rééducations graphiques » et aux conseils pédagogiques. Il convient donc de ne pas sous-estimer les rôles des mécanismes inconscients dotés d'un effet bloquant... Ce point doit nous conduire à

penser une évaluation et une réflexion sur la mise en œuvre des prises en charge : à quel âge et dans quelles perspectives pour l'enfant, dans quelles conditions pour les parents (thérapie systémique ou entretien individuel...).

Les pistes nouvelles et prometteuses à explorer concernent des relectures enrichies de la théorie de l'attachement à l'appui d'autres champs disciplinaires (Sciences de l'Éducation) afin de cerner plus finement l'impact de l'attachement sur l'adaptation scolaire mais également sur la possibilité et les conditions d'une transmission intergénérationnelle des modèles internes d'attachement.

Les recherches invitant à affiner la question des liens entre la **narrativité** (Golse et Missonnier 2005) et la **théorie de l'attachement** pourraient ouvrir à des perspectives prometteuses tant sur le plan de la prévention que sur celui de la prise en charge psychothérapeutique. La richesse du concept de narrativité convoque plusieurs dimensions (psychanalytiques, historiques, linguistiques) et questionne les relations entre les temps du récit et ceux de la vie.

En outre, les travaux tendant à mettre en évidence les **relations** entre la **résilience** et la **qualité de l'attachement** (Fonagy 2001, Anaut 2003) sont des pistes de recherche qui soulignent la pertinence ainsi que le dynamisme des réflexions portant sur la problématique du lien et ses répercussions.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE

I. L'ÉCHEC SCOLAIRE AU REGARD DE LA CAPACITÉ DE PENSER

1. CES ENFANTS D'INTELLIGENCE NORMALE QUI N'APPRENNENT PAS

En s'interrogeant sur ce « *que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* », Golse (2001) met en évidence que les difficultés d'apprentissage nous renseignent également sur les conditions normales de l'activité d'apprendre... Que se passe-t-il pour qu'un enfant apprenne de façon harmonieuse ?

Le vocabulaire relatif aux difficultés d'apprentissage est multiple et tend à se spécialiser, voire se compartimenter : « troubles des apprentissages (TA), troubles spécifiques des apprentissages (TSA), troubles instrumentaux, échec scolaire... Que penser de cette complexification lexicale, qui occulte une prise en compte globale du sujet en réduisant « l'acte d'apprendre » à des prérequis ou des acquis, sinon des entités syndromiques obéissant à des classifications dont la nature reste très descriptive. La question que nous voudrions examiner ici et qui ressort de notre pratique clinique interroge les enjeux de tout apprentissage qui ne se limitent pas « à une simple affaire de programme endogène » (Golse 2001).

1. 1. L'échec scolaire chez les enfants « non déficients »

L'école élémentaire, comme son nom l'indique, doit permettre aux enfants d'acquérir les éléments fondamentaux nécessaires à la connaissance : lire, écrire, compter... De la réussite ou de l'échec de l'enfant à ce niveau dépend en grande partie

l'avenir de sa scolarité. Pourtant les évaluations CE2, qui existent depuis 1989 et fournissent des données assez stables depuis 15 ans, mettent en évidence qu'un tiers des élèves n'a pas le niveau requis dès le CE2 (Catheline 2007) tandis que 4 écoliers sur 10 sortent de l'école primaire avec d'importantes lacunes et 15 % sont en grande difficulté¹.

Aujourd'hui, comme le note Chiland (1999), les difficultés scolaires regroupées sous l'appellation « troubles des apprentissages » (TA), voire « troubles spécifiques des apprentissages » (TSA), tendent à constituer des symptômes, objet de plaintes de l'enseignant, de l'enfant et de sa famille. A l'appui du bilan neuropsychologique, les auteurs (Mazeau 2005, Catheline 2007) distinguent l'échec scolaire « courant, banal ou non spécifique » de l'échec qui traduit un trouble cognitif précis défini comme « une pathologie élective de tel ou tel processus ou fonction intellectuelle » (Mazeau 2005). Dans le domaine des apprentissages didactiques, « l'échec scolaire spécifique » renvoie aux TSA regroupés sous le vocable des « dys » (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie...). Ce type d'échec scolaire est alors « révélateur d'un trouble cognitif structurel électif en lien avec un dysfonctionnement ou une atypie développementale focalisée » (Mazeau p. 234). En revanche, l'échec scolaire « courant, non spécifique » ressort de nombreuses causes telles que des facteurs psychodynamiques, environnementaux ponctuels (accidents, deuils, séparations) ou structurels (scolarisation aléatoire, éducation défailante...) ou à un déficit intellectuel global (déficience mentale).

Actuellement, un consensus se fait jour autour de définitions très descriptives des troubles instrumentaux. En France, la circulaire du 4 mai 2001 relative aux « troubles spécifiques d'apprentissage du langage oral et écrit » s'appuie sur un modèle essentiellement développemental issu des neurosciences, écartant toute place aux perspectives psychodynamiques. Si des correspondances semblent possibles entre les classifications existantes (DSM-IV et CIM-10), toutefois des différences théoriques importantes persistent entre les conceptions anglo-saxonne et francophone (Flagey

¹ Rapport annuel du haut Conseil de l'Éducation, août 2007.

2002, Misès 2004). L'approche anglo-saxonne s'appuie sur une définition syndromique dans un but à la fois nosographique et organogénétique (DSM-IV) tandis que la conception psychodynamique essentiellement francophone cherche à intégrer le syndrome à la dimension relationnelle parents-enfant-école et à la structuration de la personnalité. Misès (2004) souligne que cette dichotomie prévaut pour toutes les formes de troubles dits instrumentaux (hyperkinésie...) et elle aboutit à ce que soient seules reconnues les entités individualisées sur les critères de la classification nord-américaine.

Au regard de ces définitions très techniques et descriptives des difficultés d'apprentissage, à l'instar de Voyazopoulos (2003), nous adoptons un point de vue qui ne s'oppose pas à une catégorisation précise des troubles instrumentaux mais qui tend à replacer ces derniers dans une perspective plus large et plus englobante. En effet nous considérons, comme plusieurs auteurs (Golse 2002, Flagey 2002, Misès 2004), « qu'apprendre » correspond à une activité générale qui implique à la fois la croissance et la maturation psychique de l'individu en lien avec son équipement neurobiologique et cognitif ainsi que son environnement psychologique et relationnel (familial, social, culturel).

Pour comprendre le fonctionnement psychique des enfants en échec scolaire, nous avons besoin **d'un modèle théorique qui nous permette d'envisager** les relations des facteurs affectifs et des facteurs cognitifs au cours du développement d'un individu. Souvent, et l'expérience clinique tend à le montrer, les troubles du développement cognitif qui provoquent les troubles instrumentaux que nous constatons vont de pair avec certains dysfonctionnements psychoaffectifs évoquant des difficultés du développement précoce (Misès 2004). Il arrive que l'on assiste parfois à un « écrasement temporaire » de « l'intelligence » sous le poids de l'affectivité. Toute la difficulté alors est de travailler de manière concomitante avec les deux registres que sont l'intelligence et l'affectivité puisqu'ils communiquent (Visier 1999).

En résumé, nous considérons qu'il convient d'aborder les troubles des fonctions instrumentales à travers les processus d'organisation de la personne, ce qui

conduit à apprécier **la qualité des interactions entre l'enfant et son environnement** (Misès 2004, Siaud-Facchin 2006). Par conséquent, l'opposition organogénèse-psychogénèse ainsi que la référence à un clivage théorique entre troubles des fonctions cognitives d'un côté et, de l'autre, troubles affectifs et relationnels est vaine. Effectivement, de nombreux travaux menés auprès des enfants font ressortir les interactions qui relient entre eux les multiples facteurs de chaque série tout au long de l'épigénèse de la vie mentale (Siaud-Facchin 2006). Misès met en évidence que les dimensions neurobiologiques et relationnelles entretiennent des articulations dialectiques qui ne permettent pas d'isoler ni même de privilégier, arbitrairement, l'une des composantes.

S'il existe des cas où l'on dispose d'arguments probants pour retenir la pesée de facteurs génétiques ou d'altérations du système nerveux, il convient de prendre en considération qu'à partir de ces dysfonctionnements des perturbations se développent dans les échanges entre l'enfant et l'environnement pour s'exprimer au plan psychopathologique, justifiant ainsi un éclairage d'ordre dynamique.

Visier (1999) met ainsi en évidence que les processus de plasticité cérébrale, dont on connaît mal la finesse et le fonctionnement, peuvent être « sollicités » grâce à un travail dans le registre affectif. Par exemple un enfant, dont les capacités intellectuelles sont en apparence annihilées après un processus encéphalitique, peut encore entrer en communication et procéder à de nouveaux apprentissages.

Par conséquent, **une approche multidimensionnelle**, prenant en compte la singularité du sujet dans son histoire et sa structure de personnalité tout en intégrant les dimensions issues des neurosciences et des sciences cognitives, nous paraît nécessaire. La démarche défendue dans notre travail de recherche s'appuie sur des modélisations qui permettent de saisir l'ensemble des processus en jeu et de constater leur profonde intrication.

1. 2. Identification des difficultés

L'école a pris une place importante dans notre culture et l'enfant la fréquente précocement (dès 2 ans) et obligatoirement à partir de 6 ans jusqu'à 16 ans. Si ses parents travaillent il y reste parfois de 8h à 18h sans que le temps des repas, le temps du « soutien le soir » soient organisés comme temps de vie, de loisir, de soutien, de culture (Chiland 1999). Par conséquent, l'enfant de 6 à 12 ans se définit déjà par son appartenance scolaire et par cette épreuve qui lui est donnée de devoir se distancier précocement de ses relations familiales, de renoncer à une partie de son omnipotence infantile pour se soumettre aux apprentissages imposés par l'école.

Il s'agit alors pour l'enfant de se séparer des attachements familiaux pour se lancer dans une quête cognitive soutenue par une curiosité intellectuelle sans cesse renouvelée qu'il peut assumer en son nom propre (M.L. Gibello 2003). L'enjeu de la capacité d'apprendre repose sur « le plaisir de pensée » (de Mijolla-Mellor 1992) ou plus généralement le plaisir épistémique, notamment quand il peut être partagé avec des pairs ou des proches. Pour que l'enfant puisse pénétrer dans cet « espace de penser », Gibello (2003) considère qu'il faut encore que l'épreuve n'apparaisse pas insurmontable et que puisse être préservée, protégée, la dimension créative de sa pensée.

L'étude de la naissance et du développement de l'intelligence a été centrée, dans notre culture, sur les recherches de Piaget (1967) dont les travaux s'appuyaient sur une observation de l'enfant faite en dehors de son milieu. L'Éducation nationale et le système scolaire tiennent encore compte et essentiellement d'un développement fondé sur l'âge, si bien que l'échec scolaire s'exprime en termes de « retard », de décalage de niveau par rapport à un groupe d'âge de référence (Dolto 1989, Visier 1999, Siaud-Facchin 2006). La demande adressée à l'enfant de se conformer à un « idéal » est forte et redoublée des projections des adultes de l'entourage (parents et enseignants). Les enfants qui n'ont pas atteint le « niveau » de leur classe d'âge sont considérés hors

norme par rapport à un « stade » de développement de référence, tandis que la dimension affective de leur développement n'est pas prise en compte. Les capacités intellectuelles sont souvent mesurées « hors contexte »... et Chiland (1999) rappelle que par le système usuel d'évaluations, de notations qu'elle développe : « L'école crée délibérément l'échec scolaire (...). L'important n'est pas d'être le premier mais d'avoir appris quelque chose, d'avoir appris à apprendre, d'aimer apprendre » (p. 155).

L'absence de prise en compte de la singularité du sujet, de son rythme de travail dans un espace scolaire dans lequel les évaluations, la « stimulation » excessive et l'accumulation des connaissances prévalent, a également été soulignée par Dolto (1989) dans son ouvrage sur « *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation* ». L'auteur mentionne que l'apprentissage répond à « un désir » qui est perceptible au travers de deux types de pulsion : « actives » (entraînant l'action, le faire) et « passives ». Ces dernières se manifestent davantage par une attitude de réceptivité passive faite d'une forte activité intellectuelle invisible chez la personne qui en est le siège. Selon Dolto, l'école tend à mettre tout en œuvre pour susciter chez l'enfant des « pulsions actives alors que beaucoup d'enfants ne peuvent pas, ou pas encore, répondre par ce mode de libido que l'on veut leur voir exprimer et paraissent ainsi des enfants retardés. » (p. 13)

Dans cette perspective, les difficultés d'apprentissage et à terme, l'échec scolaire, sont entendues comme un déficit d'apprentissage qu'il conviendrait de réparer, voire de combler par une « orthopédie » spécifique de la scolarité. Face à un enfant intelligent qui ne se laisse pas « enseigner » par ceux qui sont habilités à le faire, peut-être conviendrait-il d'interroger la logique d'apprentissage en place qui ne prend pas en compte ce qu'il en est **du rapport d'un sujet-enfant en train d'apprendre** au savoir constitué comme objet de désir. La question que nous voudrions donc examiner concernant la thématique de l'échec scolaire en lien avec un attachement anxieux s'inscrit dans le développement de recherches pluridisciplinaires (sciences de l'éducation, psychologie...) tant sur les plans étiologique que préventif. Il nous paraît

alors indispensable d'envisager l'enfant comme sujet de désir et de travailler la position dialectique du sujet à l'égard du savoir parce qu'il n'existe pas de sujet sans savoir.

Ces constats justifient que l'on s'interroge sur ce qui est « en jeu » au sens winnicottien de « play » (tout acte qui est « une expérience de vie ») dans l'apprentissage et surtout quelles sont les préalables à l'instauration d'un « **espace pour penser** ».

1. 3. Préalables à un « espace pour penser »

La construction de « cet espace » impose des « préalables » que nous ne ferons qu'évoquer parce qu'ils nécessiteraient un travail de recherche à part entière et approfondi. Les pistes de réflexion qui se dégagent chez plusieurs auteurs (Anzieu 1994, Golse 2001, Dejours 2006) mettent en exergue l'idée centrale de liens entre « contenu et contenant », plus précisément entre pensée et corps. En rappelant les travaux de Didier Anzieu, Golse s'appuie sur la métaphore fructueuse « d'enveloppes psychiques » pour souligner que la mise en place des contenants précède de loin l'élaboration des contenus psychiques. Dans la même optique, en se fondant sur l'idée centrale que la psychanalyse est « la théorie de la sexualité », Dejours (2006) montre également comment le corps est le lieu d'où part la pensée fondée par une histoire singulière propre à chaque sujet.

Selon l'auteur, c'est le corps plus que l'inconscient qui façonne la pensée parce que « c'est le corps qui éprouve affectivement la vie et que c'est à partir de ce qui est éprouvé affectivement que la pensée est mobilisée » (p. 42). Par conséquent, la pensée émergerait du corps à s'éprouver soi-même et Dejours de poursuivre en notant que chacun n'a pas la même possibilité de donner à son corps cette capacité de s'éprouver et de sentir la vie en soi... L'individu tient cette sensibilité de l'histoire de son corps et de sa construction. D'une certaine manière, ces perspectives trouvent un écho dans la littérature. Quignard (1998) par exemple écrit l'importance de l'éprouvé corporel dans ce qu'il nomme « apprendre » et qui a donc trait à la pensée :

« Apprendre ressortit à naître ; quelque âge qu'on ait, le corps connaît alors une sorte d'expansion. Le sang circule mieux tout à coup dans le cerveau, à l'arrière des yeux, au bout des doigts, au haut du torse, dans le bas du ventre, partout » (p. 27).

Au vu de ces considérations, il ressort que la construction des contenants de pensée a des conséquences fondamentales quant à la possibilité donnée ensuite au sujet d'introjecter progressivement la fonction contenante et limitante de l'objet primaire (Golse 2001). Aussi mesurons-nous **la dimension de pare-excitation de l'espace de penser** : les contenants de pensée permettent de gérer des petites quantités d'énergie, condition essentielle selon Freud (1920) pour que l'appareil psychique fonctionne sans être submergé.

Plus encore, ainsi que le note Golse (2001), cet espace qui ouvre à la capacité de penser n'est pas sans renvoyer à la problématique de **l'édification narcissique** et plus largement à « ce jeu du détour par l'autre », à l'importance des rencontres relationnelles. En cela le modèle développé par Bion (1962) a montré la nécessité pour le nourrisson d'utiliser d'abord « l'appareil à penser » de l'autre, la mère notamment, pour pouvoir métaboliser ses propres productions psychiques. Le bébé devra ensuite intérioriser et faire sien « cet appareil à penser les pensées » ; c'est alors que le travail de penser permettra à l'enfant de manipuler les objets internes (images et représentations).

Ce travail qui signe l'aptitude à penser assure une continuité de la relation grâce à l'intériorisation des objets internes, continuité qui tend à rompre la discontinuité des relations avec les objets externes puisque l'enfant ne maîtrise pas la présence ou l'absence de l'autre. En ce sens, la capacité de penser dans un espace psychique « contenant » conforte les assises narcissiques du sujet puisque « se sentir penser accentue le sentiment d'exister » (Golse 2001). L'enfant est alors au cœur d'interactions, de « vibrations » pour reprendre l'expression de Visier (1999) où « connaissances affectives et cognitives sont intimement liées et pratiquement indissociables » (p. 107).

Les réflexions que nous venons d'exposer complètent et éclairent l'idée selon laquelle l'accès à « un espace de penser » est sous-tendu par un point important de la thèse de Winnicott (1969) : « **La capacité à être seul** ». Comme les théories développées par Bion, Anzieu et Golse, celle de Winnicott implique un stade primitif du développement dans lequel l'immaturation du moi de l'enfant peut être compensée par le support du moi proposé par la mère. L'enfant parvient progressivement à intérioriser cet adulte-support du moi et devient alors capable d'être seul sans recourir à tout moment à la mère ou à son référent... Pourtant, l'aptitude à être effectivement seul suppose un corollaire qui est d'ailleurs un paradoxe selon Winnicott : il s'agit de l'expérience **d'être seul en présence de l'autre**, condition selon laquelle une vie intérieure devient possible. A nouveau est rappelé ici « le jeu du détour par l'autre », cet autre « sécurisant » qui offre la possibilité d'une **continuité** dans « l'espace de penser ».

La plupart de ces travaux soulignent à quel point la relation à l'autre, plus particulièrement la « fonction maternante mère-enfant » est fondamentale. Toutefois, il est important de prendre en compte que l'enfant, très jeune, est de plus en plus en relation avec des personnes différentes, le père, une nourrice, l'enseignant... Bien qu'ayant été évoqué depuis longtemps, Visier (1999), André et Chabert (2004) mentionnent que ce n'est que récemment que **le rôle du père** dans le développement du nourrisson et de l'enfant est étudié de façon approfondie. C'est un aspect sur lequel nous reviendrons dans la troisième partie de notre travail (Chap. III, section 3).

En résumé et cela rejoint la position défendue dans notre recherche, les auteurs appartenant au courant psychodynamique conviennent que, pour accéder à la capacité de penser qui ouvre à la compréhension du monde et à une place dans ce monde, l'enfant a besoin de se forger une **sécurité interne** (Visier 1999, Anzieu 1996, Golse 2008). Celle-ci s'inscrit dans la possibilité d'être relié à quelqu'un et ce lien n'est pas sans renvoyer à **l'attachement** défini par Bowlby (1969) qui est un processus propre à l'être humain présent dès le plus jeune âge, mais régulièrement réexpérimenté tout au long de l'existence. Visier (1999) conclut que : « Pour vivre, le nourrisson a

besoin d'une figure d'attachement dont il pourra d'autant mieux s'autonomiser et se distancier progressivement que cette figure sera cohérente et sécurisante, et qu'il aura expérimenté qu'il peut compter sur elle » (p. 107).

C'est cette sécurité de base suffisante qui soutient à la fois la croissance psychique et le fonctionnement psycho-affectif de la pensée et qui offre des aspects positifs tels que l'exploration intellectuelle, la possibilité de s'informer, de faire, de comprendre, « d'apprendre à être » (Reboul 1983).

2. LE FONCTIONNEMENT PSYCHO-AFFECTIF DE LA PENSÉE

L'abord de ce paragraphe conduit à envisager les enjeux développementaux, plus précisément le fonctionnement psycho-affectif de la pensée chez les enfants de 6 à 12 ans. Nous centrer sur cette période dite de « latence » nous paraît fécond en ce qu'elle ouvre la possibilité d'envisager les « racines » du penser et de la capacité d'apprendre (Golse 2001) qui sont à l'œuvre dans une période où le désir de savoir devient un moteur de l'apprentissage en permettant au sujet d'accéder « au plaisir de pensée » (de Mijolla-Mellor 1992).

Dans les développements qui suivent, ce sont ces points que nous avons voulu interroger afin de comprendre pourquoi des enfants de 6 à 12 ans, qui sont dans une période définie comme un palier d'équilibre dans le fonctionnement psychique, présentent des difficultés d'apprentissage aboutissant à des situations d'échec scolaire.

2. 1. Latence et processus de pensée

La période de latence souvent considérée comme un temps de suspension sur le plan libidinal, marquée par un déclin du complexe d'Œdipe et une intensification du refoulement, permet d'investir les activités cognitives (Arbisio-Lesourd 1997, Catheline 2007). Dans le *Vocabulaire de la Psychanalyse*, Laplanche et Pontalis (1967) mentionnent aussi que pendant ce temps de latence, on observe :

« Une diminution des activités sexuelles, la déssexualisation des relations d'objet et des sentiments [...], l'apparition de sentiments comme la pudeur et le dégoût, et d'aspirations morales et esthétiques, [...] une transformation des investissements d'objets en identifications aux parents, un développement des sublimations » (p. 220).

Ce moment « d'apaisement » nous semble encore être un modèle de référence pertinent dans la mesure où il correspond à un **temps de mutation profonde de l'appareil psychique**. Plusieurs transformations sont à noter :

- le développement des **mécanismes de défense du moi**,
- le **refoulement** permettant alors « la promesse oedipienne »,
- l'évolution de l'organisation topique caractérisée par un **rôle valorisé du surmoi** et de la **formation de l'idéal du moi**,
- une intériorisation de **l'interdit parental** comme structurant,
- les **investissements** affectifs préférentiellement dirigés vers le groupe des **pairs**,
- la **sublimation** permettant de développer avec plaisir les activités intellectuelles d'observation et de symbolisation,
- le **détachement** progressif du foyer familial ouvrant l'enfant sur un univers intime, « secret » qu'il se construit, qui lui appartient et qu'il intériorise.

Ces éléments seront repris et feront l'objet d'une analyse à partir de situations cliniques contrastées dans la troisième partie du présent document.

Sur le plan des processus cognitifs, ainsi que l'ont souligné les travaux de Piaget (1974), l'enfant de 6 à 12 ans connaît une **évolution intellectuelle sensible**. La maîtrise du langage oral permet la verbalisation des pensées et des émotions, l'enfant ayant de plus en plus accès à son monde interne dont il différencie davantage la nature imaginaire et fantasmatique du monde externe (Voyazopoulos 2003).

Piaget (1974) rappelle qu'à 6-7 ans s'effectue le passage du stade pré-opératoire au stade opératoire concret caractérisé par une pensée logique dégagée des contraintes du perceptif immédiat. Progressivement, l'enfant parvient à « se décentrer » et à quitter une dimension égocentrique pour se représenter des transformations sans avoir à les réaliser. Logique et objectivité s'imposent pour prendre le pas sur des formes de

raisonnement dans lesquelles le monde subjectif et celui des objets avaient tendance à se confondre. Dès lors comme le mentionne Piaget (1974) : « La conceptualisation rejoint le niveau de l'action et finit, vers 11-12 ans, par le dépasser et par influencer en retour les actions jusqu'à pouvoir les diriger en les programmant avant toute réalisation » (p. 6).

Ces nouvelles compétences vont trouver à s'exprimer dans le cadre scolaire, notamment au niveau des apprentissages structurés que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques. Les enfants sont alors en mesure de reconnaître des qualités invariantes aux objets et aux phénomènes et sont capables, peu à peu, de dégager et de généraliser une règle (conceptualisation). Les notions de « permanence, conservation, réversibilité » ainsi que les formes de raisonnement telles que « l'induction, la déduction et la formulation d'hypothèses » se mettent en place dans les activités scolaires mais aussi les jeux de l'enfant (Piaget 1947).

L'auteur ajoute que le développement de « la pensée réflexive » constitue une étape essentielle car elle permet une communication de l'enfant avec lui-même ce qui structure sa vie psychique et le conduit à intérioriser les conflits. Comme le note Voyazopoulos (2003), cette dernière dimension est fondamentale à cette période de la vie de l'enfant parce qu'elle ouvre aux échanges avec les pairs, à l'exercice approfondi de la pensée symbolique et à l'intériorisation des idées et des expériences.

Par conséquent, la période de latence constitue une étape sensible de maturation psycho-affective et intellectuelle. L'école et les systèmes éducatifs en général ont reconnu les potentialités de cette période de la vie en développant une organisation scolaire capable de valoriser les capacités cognitives et psychiques des enfants de 6-12 ans.

Pourtant la recrudescence du nombre de consultations pendant la période de latence pour des symptômes tels que l'instabilité psychomotrice, le défaut de mémorisation, de concentration, semble contraster avec « l'idéal psychanalytique et

cognitif» évoqué précédemment. Comme nous y invite Arbisio-Lesourd (1997), ce paradoxe conduit à avoir un regard plus nuancé sur l'enfant de la période de latence et à considérer que cette période qui caractérise l'enfant d'âge scolaire (élémentaire) n'est pas exempte de troubles ou de symptômes psychiques (Denis 2003). Aussi pouvons-nous souligner que la formule de Winnicott (1958) : « La période de latence est celle où le moi prend, pour ainsi dire, possession de son domaine » n'empêche pas l'émergence d'aléas au sein de mouvements psychiques intenses.

En résumé, même si la période de latence fait aujourd'hui l'objet de nombreux questionnements (Arbisio-Lesourd 1997, Denis 2003), les études se sont attachées à montrer qu'au niveau de l'élaboration des processus de pensée psycho-affectifs et cognitifs, cette période reste une étape structurante.

En outre elle signe l'émergence du « plaisir de pensée » (de Mijolla-Mellor 1992), l'enfant investissant la connaissance pour s'identifier aux adultes... Les auteurs notent que la quasi-totalité du travail psychique s'organise autour de ces **processus identificatoires** qui renvoient à la partie sociale et relationnelle de l'individu. Pendant un temps, l'enfant renonce à la rivalité et à la séduction des adultes pour s'organiser autour des processus d'identification, le **plaisir pris à apprendre** devenant un moteur de l'apprentissage. Dans cette optique l'inscription dans un statut d'écolier, notamment lors de l'arrivée à « la grande école », mérite d'être pensée comme une dynamique. Cette dernière ne désigne pas uniquement l'acquisition d'un savoir disciplinaire de base que les programmes officiels résument dans le triptyque : « lire, écrire, compter ». En effet, l'entrée au cours préparatoire signe également l'accès au monde désirable et attractif des « grands » (Chiland 1999) .

Même si l'enfant a renoncé en partie à la possession oedipienne de l'objet parental, il conserve des désirs oedipiens qui sont susceptibles de se déplacer sur l'enseignant par exemple. Le désir de savoir, l'envie d'apprendre de l'enfant / élève marque sa volonté de conquérir les objets précieux que sont l'écriture et la lecture (Flagey 2002). **Le désir d'apprendre** exprime donc un mouvement vital et spontané

qui anime la plupart des enfants. Il s'appuie sur la persistance de l'omnipotence infantile qui nourrit la **curiosité intellectuelle** de l'enfant et sur l'acceptation progressive de la réalité « de règles de vie », c'est-à-dire de la représentation d'un monde échappant aussi à son contrôle.

2. 2. De la capacité de penser au « plaisir de pensée »

La question que nous voudrions examiner ici concerne à la fois les origines de la capacité de penser donc d'apprendre et le mouvement qui fonde ensuite la curiosité intellectuelle, le « plaisir de pensée ».

Selon Golse (2001), dans cet espace pour penser, ce qui impulse le désir de savoir et d'apprendre trouve ses sources dans **la pulsion d'emprise** qui vise à conquérir et à maîtriser non pas tant l'objet que le dedans de l'objet. L'auteur soutient l'idée que c'est « l'énigme du dedans de l'objet » qui sous-tend les **racines prégénitales** de la curiosité sexuelle dont naît ensuite, grâce au travail de sublimation, la curiosité intellectuelle.

Tant l'idée d'emprise donc de « prendre » que les notions de « secret » et de « génitalité » dans leur rapport au savoir se dégagent également dans la littérature en ce qu'elles évoquent la recherche et l'amour. Quignard (1998) considère par exemple : « Qu'aimer et chercher se ressemblent. C'est s'enquérir, prendre langue, **prendre à cœur**, prendre en dépôt le secret, la génitalité, l'enfant, la dénudation confiée, s'intéresser au plus prêt, ressentir, *porter dans son cœur* » (p.382).

Diverses formulations théoriques ont été énoncées au sujet des origines prégénitales de la capacité d'apprendre et de penser, qu'il s'agisse du fantasme de scène primitive et de pulsion scopique du modèle freudien (Freud 1905, de Mijolla-Mellor 1992) ou de l'envie au sens kleinien du terme pour le contenu du corps maternel (Golse 2001). Sur le plan cognitif, la capacité de penser renverrait à « la théorie de l'esprit » que l'enfant doit se forger et qui l'amène progressivement à se construire des représentations mentales concernant celles d'autrui, soit ses désirs, ses intentions et ses procédures d'actions (Frith 1992).

Les théories sexuelles infantiles constituent pour tout individu l'origine de l'acte de théoriser parce qu'elles permettent de répondre à des questions inconcevables qui portent sur la vie, la mort, le corps et ses pouvoirs. Toutefois, ce n'est pas tant sa sexualité que l'enfant pose comme objet d'interrogations, que celle de ses parents, premiers destinataires de son intérêt sexuel.

De Mijolla-Mellor (1992) nous invite à comprendre comment Freud (1905) construit progressivement la théorie sexuelle infantile notamment lorsque sa réflexion trouve à s'étayer sur le cas clinique du petit Hans². Selon Freud, c'est l'événement de la découverte d'une sexualité adulte à laquelle il n'a pas accès qui va amener l'enfant à penser le sexuel.

La sexualité dont les enfants sont curieux est essentiellement celle des adultes, plus précisément celle de leur mère. Cependant, ainsi que le souligne de Mijolla-Mellor (2002) dans son ouvrage « *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance* » comme toutes les notions de la psychanalyse, celle de « théorie sexuelle infantile » ne doit pas être considérée comme une donnée dogmatique. Dans ses travaux Freud fait part de deux préoccupations majeures : d'une part, il note l'existence d'une sexualité infantile bien avant la puberté et étaye cette thèse dans les « *Trois Essais sur la théorie sexuelle* » (1905) ; d'autre part, il considère que cette théorie dépasse le cadre du sexuel et engage à développer une réflexion sur **la capacité de sublimer** de l'enfant. Dans cette perspective, selon l'auteur, « la pulsion de savoir » existerait avant d'être « révélée » par des problèmes sexuels qui lui donneront alors une direction et une qualité nouvelles. L'origine de cette pulsion s'inscrit à la fois dans « un aspect sublimé de l'emprise » et dans « l'énergie du plaisir scopique » (1905, p.123). Par conséquent, bien que n'étant pas liée directement à une zone érogène, la pulsion de savoir tire son plaisir d'une autre zone-fonction : la vision.

² Freud S, « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans (le petit Hans) », 1909, trad. Franç. M. Bonaparte et R.M. Loewenstein In *Cinq Psychanalyses*, PUF, 1993 (18e édition), p. 93 et suiv.

C'est au regard de ces réflexions que de Mijolla-Mellor propose d'évoquer la différence entre « la pulsion de savoir » (*Wisstrieb*) et « la pulsion de chercher » (*Forschertrieb*). Cette distinction (que Freud ne semble pas faire) renvoie au savoir de l'enfant sur sa propre sexualité (*Wisstrieb*) et à l'interrogation sur la sexualité des adultes (*Forschertrieb*). Concernant l'observation du petit Hans et de sa curiosité sexuelle, Freud (1909) met sur le même plan les questions issues de l'intérêt sensuel porté au pénis et celles qui concernent l'origine des enfants. De Mijolla-Mellor (1992) note que si, pour les premières questions l'enfant s'appuie sur ses sensations et ses observations, pour les secondes questions il s'adresse bien souvent à l'adulte. Aussi Freud (1905) fixe-t-il temporellement cette « poussée de savoir » :

« Alors que la vie sexuelle de l'enfant connaît sa première floraison de la troisième à la cinquième année, apparaissent également chez lui les débuts de l'activité attribuée à la pulsion de savoir ou pulsion du chercheur » (p. 123).

L'auteur considère que la « pulsion de savoir » consiste à donner un sens à des faits dont le pouvoir d'excitation a atteint un certain seuil. C'est le cas, par exemple, des sensations liées au pénis pour Hans ou de la scène primitive de « l'Homme aux loups ». « La pulsion de chercher » semble davantage impliquer la construction d'une énigme qui ne s'impose jamais mais qui est activement assumée (Cf. le mythe d'Œdipe et la rencontre avec le Sphinx, Œdipe ne rebrousse pas chemin mais « assume » sa réponse.)

Dans les « *Trois Essais sur la théorie sexuelle* », Freud (1905) souligne que garçon et fille ont bien un savoir sexuel et une pulsion sexuelle de connaître et d'explorer leurs organes génitaux et les sensations qui s'y rattachent. Cependant, c'est surtout la prise de conscience de l'anatomie génitale et de **sa différence entre les deux sexes** qui va induire le savoir sur le sexuel et la constitution des théories. Pour l'enfant, un savoir sur le sexuel est conjoint aux sensations et ne cherche qu'après-coup confirmation dans l'observation directe et le questionnement des adultes. Sur ce point, Freud indique que c'est dans ce deuxième temps que les soucis surviennent parce que

les adultes ne confirment pas ce savoir sur le sexuel, soit qu'ils refusent de répondre à la question, soit qu'ils donnent des réponses qu'ils savent fausses, soit qu'ils donnent des réponses qu'ils pensent exactes mais qui le sont au regard de leur sexualité adulte, voire d'une adaptation de considérations d'ordre biologique (la petite graine, par exemple).

Dans l'analyse de la phobie de Hans, Freud (1909) écrit : « Le Moi est toujours l'étalon grâce auquel on mesure le monde ; c'est par une comparaison constante avec soi-même qu'on apprend à le comprendre » (p. 169). Cette remarque met en évidence que le savoir de l'enfant est en constant décalage avec les explications qu'il veut obtenir de ses parents. Ce savoir sur le sexuel authentique en tant qu'il dérive de sensations subjectives devient déformé dès qu'il s'agit de passer au stade de la théorie, c'est-à-dire formuler une assertion ayant une portée générale.

De Mijolla-Mellor (1992) indique que selon Freud, il n'y aurait pas beaucoup de différences entre le point de vue de la fille et celui du garçon dans ce domaine. Freud maintient le postulat d'un primat du phallus³ qui laisse supposer que la fille assimile effectivement son clitoris à un pénis miniature.

En fait, ce qui demeure stable dans les théories sexuelles infantiles énoncées par Freud (1905) peut se résumer en trois points essentiels :

1. Tous les êtres humains ont un pénis,
2. L'enfant naît en étant évacué comme un excrément, une selle,
3. Le coït est un acte de violence imposé par la partie la plus forte à la partie la plus faible.

Au vu de ces considérations, dans « L'homme aux loups », Freud (1909) pousse plus avant ses investigations en indiquant que les représentations propres aux théories sexuelles infantiles répondent aux **créations mythiques et religieuses** des civilisations anciennes et les répètent. L'auteur ajoute :

³ « Pour les deux sexes, un seul organe génital, l'organe mâle joue un rôle. Il n'existe donc pas un primat du génital mais un primat du phallus. »

« La préhistoire des névroses nous l'enseigne : l'enfant a recours à cette expérience phylogénique là où son expérience personnelle ne suffit plus. Il comble les lacunes de la vérité individuelle avec de **la vérité préhistorique**, il remplace sa propre expérience par celle de ses ancêtres ». ⁴

La phylogenèse crée donc une potentialité d'explications pour l'enfant et lui permet de sortir de l'inhibition de pensée à laquelle il peut aboutir. C'est sur ce point de l'importance des mythes dans l'activité et la construction théoriques que nous allons nous centrer dans le développement qui suit.

2. 3. L'activité théorisante : le rôle des mythes magico-sexuels

Dans « *Le Plaisir de pensée* », de Mijolla-Mellor (1992) souligne que l'origine de l'activité de pensée s'appuie à la fois sur des représentations mais aussi sur la possibilité de mettre en lien des éléments selon une logique causale. Cette origine se trouve dans tout ce qui peut menacer le narcissisme infantin, « fondement du sol de l'évidence ».

L'auteur enrichit et complète cette perspective dans son ouvrage « *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance* » (2002) en expliquant que la fêlure introduite dans le narcissisme de l'enfant peut avoir lieu à des moments divers. Par exemple, lorsque l'enfant puni ne se sent pas invité à cesser de mal agir mais s'estime brutalement déchu de la place privilégiée qu'il avait dans l'amour parental. Il en est de même quand l'enfant prend conscience des sentiments négatifs qu'il éprouve à l'égard de ses parents de qui il attend tout. Si la consolation, les explications adultes peuvent résorber le conflit, elles ne le font pas oublier complètement et de Mijolla-Mellor (2002) note alors :

⁴ Freud S, « L'homme aux loups », In *Cinq psychanalyses*, PUF, 1993, p. 400.

« De la constatation que ses parents pouvaient le rejeter et du désir fugitif qu'il a eu de se débarrasser d'eux, de les voir morts ou de les abandonner, vient aisément à l'enfant l'idée qu'ils risquent d'agir de même à son égard » (p.87).

Nous reprendrons l'hypothèse de cet auteur selon laquelle la « scène primitive » ou « originaire » possède certainement une dimension plus large, dépassant les interprétations premières de coït anal ou d'agression sadique du père à l'égard de la mère. Cette scène, qui peut certes être sexuelle, peut également faire référence à une scène violente de dispute ou toute autre forme de relation suffisamment investie par l'enfant pour que ce dernier ressente qu'il n'existe plus pour ses parents, qu'il est exclu. Plus que sa réalité événementielle, ce qui fait tout l'intérêt de cette scène est l'élément contradictoire qu'elle contient : l'enfant est exclu, nié de la scène mais il est aussi mis en position de voir, il est donc concerné, à son corps défendant, sans être en mesure de comprendre ce qui se passe, dépassé par la « coexcitation libidinale qu'il ressent alors ».

De Mijolla-Mellor (2002) met en évidence que le souvenir que l'enfant gardera sera fait, « non pas de perceptions extérieures, mais d'un ensemble flou selon lequel *quelque chose avec les parents* (souligné par l'auteur) a entraîné cette excitation qu'il a déjà éprouvée par ailleurs et qui concerne ses propres zones érogènes familiales » [*ibid.*, p. 88].

Ce « **quelque chose inconnu** » en lui, que l'enfant possède très tôt et qu'il va retrouver dans les jeux violents et à travers la masturbation, permet de penser que tout un savoir sexuel, savoir imprécis empreint de sensations, précède la représentation anatomique des sexes et le questionnement sur l'origine. Au début ce savoir est dépourvu de mots, puis rapidement vers deux-trois ans, des mots très proches de l'onomatopée (période du « caca / pipi / boudin » qui dépasse l'analité) apparaissent, sont repris, répétés avec une certaine jouissance. Ces termes, souvent interdits par l'adulte, vont venir nourrir le questionnement portant sur le sexuel.

Devant la scène primitive, l'enfant fait l'expérience de l'incommensurable entre son vécu affectif / psychosexuel et les mots pouvant l'expliquer. L'approche représentative infantile est mise à défaut quant à son objet et un écart se crée qui conduira soit à une quête ininterrompue, soit à un découragement. S'il y a un but, l'atteindre n'est qu'une étape qui relance la recherche ailleurs et, point essentiel de ces réflexions, la théorie, qu'elle soit sexuelle ou autre, va se développer. En effet, certains enfants s'attacheront aux croyances sans vouloir les remettre en cause ou en savoir davantage tandis que d'autres chercheront à reconstituer l'énigme à travers la lecture de contes ou en imaginant des histoires pour conserver le mystère. Plus encore, certains enfants vont avoir recours à une activité « historisante » ou théorisante, ponctuée par des « on dirait que... » qui prolonge le conte mais qui le dépasse aussi par une approche romanesque.

Ce travail « historisant » ou théorisant qui est à l'œuvre, peut être aisément repéré lors de l'utilisation de tests projectifs (Contes de Royer, Rorschach) comme nous l'avons proposé dans notre recherche. A travers les réponses obtenues et notamment les éléments narratifs, la démarche théorisante mise en place par le sujet se dégage. Elle vise à repérer les règles déterminant l'ordre de succession des représentations et se développe dans le questionnement constant de l'enfant, dans sa curiosité intellectuelle, son désir de savoir « comment les choses fonctionnent ».

Au regard de ces réflexions, nous rejoignons amplement la position théorique de de Mijolla-Mellor, même si celle-ci ne s'inscrit qu'en partie dans la perspective freudienne puisque Freud considère que les théories sexuelles infantiles sont un « échec ».

En mettant à l'épreuve cette notion « d'échec », de Mijolla-Mellor (2002) met en valeur la dynamique théorisante qu'elle explique ainsi :

« C'est précisément parce qu'elles ne parviennent jamais à épuiser le réel entrevu dans les scènes primitives que ces théories portent à une **relance permanente de la recherche**, ailleurs et autrement [...] Bien loin de l'échec déprimant dont nous

parle Freud, il y a là l'expérience de jouir brièvement d'un retour ponctuel à l'état d'évidence, suivi du désir de réitérer la quête dont l'objet reste toujours à obtenir. C'est ce mouvement que j'ai décrit comme " plaisir de pensée" » (*ibid.*, p. 92).

Ces réflexions, issues de l'approche psychanalytique, situent les racines de la capacité d'apprendre dans une **inscription prégénitale**, inscription dont nous considérons, à l'instar de Golse (2001), que ses avatars précèdent parfois de longue date les situations d'échec scolaire.

Cette remarque en appelle une autre, fondamentale, qui concerne « la quête de l'objet »... La pulsion de savoir ou d'investigation qui soutient la capacité d'apprendre n'a pas pour but la recherche d'un sens ou la réponse à une question, « elle se confond avec la recherche de l'objet » (de Mijolla-Mellor, 1992, p. 21). Cette pulsion impose un préalable essentiel : il faut que s'instaure **la reconnaissance du manque de l'objet** ou pour l'énoncer autrement, que soit permis un certain degré de « **deuil de l'objet primaire** » (Golse 2001). C'est là un point important et sensible que nous serons amenés à développer ultérieurement (Chap. II, & 1. 4) parce que ce deuil implique l'intervention d'un « tiers séparateur » et préfigure le rôle du pôle paternel dont on connaît l'importance dans l'avènement des fonctions de symbolisation.

Par conséquent, ce n'est pas de l'essence même du penser dont il est question ici mais plutôt ce qui peut permettre que « penser » devienne un objet de désir. L'activité de penser et le plaisir qui en découle se construisent sur fond d'épreuves (« deuil de l'objet primaire », intervention de la « tiercéité » Golse 1999) que l'enfant doit surmonter précocement.

La pensée constitue alors une activité discursive qui est un moyen pour récupérer l'objet absent, « suturer » les coupures... Pourtant certains enfants ne parviennent pas à accéder à l'exercice de la pensée et aux divers plaisirs qui en résultent.

Ce constat justifie que l'on s'interroge sur ce qui vient entraver l'activité de penser sans toutefois s'attacher à des figures pathologiques (autisme, schizophrénie...) qui pourraient expliquer cette situation.

3. QUAND LA PENSÉE DYSFONCTIONNE

Cinq dimensions vont être ici explorées :

La première repose sur l'idée qu'il existe pour chaque individu, enfant ou adulte, un « espace pour penser ». C'est dans ce cadre que seront abordées les approches de Gibello (2003) et d'Anzieu (1999) afin de saisir comment naissent les perturbations de la pensée.

Une seconde perspective, sous-tendue par les conceptions de Dejours (2006) et Winnicott (1969), considère qu'un ressenti corporel est sous-jacent à toute activité psychique consciente ou préconsciente. Au regard de ces travaux, nous tenterons d'étudier les anomalies des interrelations entre les aspects psychiques et somatiques et leurs répercussions sur l'activité de penser.

Un troisième paragraphe explorera la notion qui nous semble féconde de « faux-self cognitif » (Flagey 2002) en ce qu'elle dévoile aussi une perturbation sensible de la capacité de penser.

Un quatrième aspect sera exploré à travers la thèse défendue par Boimare (2000) qui met en évidence « la peur d'apprendre » chez certains enfants, peur qui conduit également à des ruptures, des dysfonctionnements de la pensée.

Enfin, toujours en nous appuyant sur les données de la littérature et notamment en référence à Winnicott (1989), nous mettrons en évidence les liens entre l'échec de l'accès à un espace transitionnel et les répercussions sur la possibilité de penser.

3. 1. Anomalies dans la construction d'un espace pour penser

L'approche particulière de Bernard Gibello (2003) est de considérer, par analogie avec la psychologie de la forme, que « la forme des représentations

psychiques » se révèle par rapport à un fond. Celui-ci, mélange de conscient et d'inconscient, est ce que nous ressentons comme la conscience et **l'espace pour penser**. L'auteur explique que « ce fond de conscience » constitué par l'émergence du souvenir laissé dans la première enfance lors des modifications des flux tonicoposturaux, forme une « enveloppe tonicoposturale » doublant le « Moi-Peau » décrit par Anzieu (1985). C'est ainsi que se construit le premier espace de pensée chez le bébé :

« Espace projectif topologique où les dimensions ne sont pas prises en compte et dont la surface n'a qu'une face, comme la bande de Moebius. Cet espace de pensée du bébé en constitue les limites sans le séparer de sa mère » (Gibello 2003, p. 283).

La bande de Moebius se définit par une géométrie particulière qui permet que deux points distincts parviennent à être confondus gommant ainsi toute notion de dedans et de dehors. Par conséquent dans un premier temps, le bébé ne fait qu'un avec sa mère, du moins dans la représentation qu'il a d'elle (Winnicott 1969). Gibello note que c'est l'individuation du sujet passant d'une « dépendance absolue à une dépendance relative » (Winnicott 1969) qui permet la rupture de la bande de Moebius en deux faces. Cette **individuation** est permise grâce, entre autres, à l'introduction du signifiant du « Nom-du-Père » (Lacan 1994) et par la distinction des perceptions sensorielles.

L'enveloppe psychique apparaît alors comme « une surface avec un dedans et un dehors distincts et stables » permettant de penser « l'espace en terme euclidien c'est-à-dire avec des dimensions de longueurs et d'angles qui se conservent » (Gibello 2003, P. 286). L'enfant de 5 à 8 ans est alors capable de penser l'espace, non de façon topologique mais « euclidienne » et d'appréhender le temps en terme de continuum orienté du passé au futur, les objets en terme de nombre, de dimension, d'attribut et de représentation...

Notons que cette perspective n'est pas sans rappeler les travaux d'Anzieu (2003a) soulignant que l'espace psychique est étroitement dépendant de l'espace corporel qui le maintient et le contient. Anzieu (1985) a défini le concept de « Moi-peau » corporel, surface en permanent échange avec ce qui l'entoure et qui correspond dans l'appareil psychique, à la représentation du Moi de la seconde topique freudienne. Le Moi-peau protège le psychisme et permet de penser les limites intrapsychiques et intersubjectives, c'est pourquoi pour Anzieu tous **les processus de pensée ont une origine corporelle**.

L'« espace pour penser » que représente le Moi-Peau s'appuie sur les fonctions fondamentales de « maintenance » et de « contenance » qui évoquent en échos les « holding » et « handling » winnicottiens (Winnicott 1969). La « maintenance-holding » montre que l'intériorisation d'un objet-support (maternel) stable permet de soutenir l'espace mental du sujet en train de se construire. La « contenance-handling », elle, renvoie à la fois à l'aspect stable, passif du réceptacle maternel qui accueille les émotions-affects du bébé et à une fonction active correspondant à la « capacité de rêverie maternelle » (Bion 1962). Grâce à l'activité *alpha*, la mère élabore et restitue à l'enfant ses sensations-affects rendues représentables.

Ajoutons brièvement que la plupart des notions abordées ici (« maintenance, contenance, holding, handling, réceptacle maternel stable... ») dans le champ de la psychanalyse, rappellent l'idée de « **base sécurisante** » mise en évidence dans le cadre de la théorie de l'attachement (Bowlby 1969) et que nous développerons dans le second chapitre de cette première partie.

A partir des conceptions énoncées ci-dessus, si l'on se centre sur les dysfonctionnements de la pensée, tant Anzieu que Gibello mentionnent qu'ils ont à voir avec des **anomalies dans la construction de l'espace pour penser**. Ce sont des limites incertaines, fluctuantes qui créent des accidents dans l'espace pour penser. En se référant également à l'anneau de Moebius, Anzieu (1999) considère que les troubles de

la distinction entre ce qui vient du dedans et ce qui est issu du dehors caractérisent des structures pathologiques proches **des états-limites**. L'auteur pense que les confusions du sujet entre le contenant et le contenu seraient liées à des relations inadéquates, « discordantes » entre l'environnement (la mère notamment) et l'enfant, des « trop » d'excitation et de communication alternant avec un arrêt brusque de communication et d'excitation. Cette considération en suscite une autre relative à la notion de « pare-excitation » définie par Freud pour décrire la limite séparant l'espace de la psyché de l'espace physique. Cette limite, qui doit permettre la transformation des stimuli physiques en états d'excitation psychiques, tend à confirmer qu'il existe un ressenti corporel sous-jacent à toute activité psychique consciente ou inconsciente.

Par conséquent, ces perturbations qui entravent le développement du « fond » pour penser concernent davantage des **processus d'individuation problématiques** plutôt que des anomalies physiologiques ou neurobiologiques (Gibello 2003). Ce qui nous intéresse dans la prise en compte de ces aléas, c'est qu'ils nous permettent de cerner et d'étudier divers troubles de pensée et d'apprentissage qui ne semblent pas relever directement de dysharmonies d'évolution, de prépsychoses ou d'autisme (Gibello 2003).

Si certains auteurs expliquent le dysfonctionnement de la pensée en lien avec des anomalies quant à l'espace pour penser, d'autres, en se centrant davantage sur les relations entre le corps et la psyché, invoquent les aléas dans la construction de la relation d'objet.

3. 2. Perturbations dans les relations entre le corps et la psyché

Considérant que la théorie de la séduction soutenue par l'approche psychanalytique est insuffisante à traduire comment sont liés corps et pensée, Dejours (2006) s'appuie alors sur la théorie de Maine de Biran⁵. Ce dernier démontre comment

⁵ Philosophe français (1766-1824) de tendance spiritualiste qui fait de *l'effort* le fondement de sa philosophie.

la pensée s'origine et se façonne à partir du corps tout entier (pas seulement à partir du cerveau). La stimulation qui s'effectue sur le corps de l'enfant lors des soins maternels provoquerait alors une excitation des organes sensoriels, générant à son tour **une réaction affective qualitative**. Cette réaction s'éprouve dans ce que Dejours, reprenant les propos de Maine de Biran, nomme « le sens intime » ou le « moi ». L'aperception de l'état du corps physiologique par le moi est soutenue par la mise en jeu de *l'effort* permettant au moi d'être présent à lui-même, à ses sensations et à ses actes. L'état d'effort montre le pouvoir que possède le corps dans ses « savoirs élémentaires », le sujet n'étant autre « que le corps lui-même qui s'aperçoit » (p. 49). Progressivement l'enfant reproduit ces états affectifs du corps pour ensuite se les approprier, les faire siens grâce au truchement de l'effort fait pour gesticuler, mâchouiller, babiller, crier, pleurer, déféquer...

Dans cette optique les dysfonctionnements de la pensée, définis comme des accidents de « traduction », auraient à voir avec des réactions inappropriées, peu contenantantes de l'adulte face aux gesticulations, aux cris de l'enfant. Dejours mentionne que le recours de l'adulte à la violence, au désintérêt, marque une interruption dans le travail de traduction entre les registres affectifs et corporels. L'auteur mentionne que « l'interruption du chemin traductif se solderait alors par un déficit pulsionnel. A la place du corps érogène (de l'enfant), il y aurait ici un corps insensible, un corps froid, un corps frigide » (p. 53). Selon cette théorie, les dysfonctionnements de la pensée ont déjà à voir avec des « **accidents** » **dans l'aperception corporelle** ... Aléas, perturbations qui ont trait à des incidents de « traductions » psyché-soma liés à des « accidents de la séduction » car l'adulte est alors déstabilisé, exaspéré, mis hors de lui par les gesticulations du corps de l'enfant.

Si la position théorique de Dejours s'appuie sur une approche philosophique féconde, elle ne paraît pas s'opposer à une conception plus classique et bien avérée : celle de Winnicott (1949) sur l'association psyché-soma. En effet, l'auteur montre les interrelations entre les aspects psychiques et corporels du sujet en soulignant que les éléments mentaux ont un équivalent somatique. La capacité de penser s'élabore

progressivement en relation étroite avec l'apport de l'environnement, le bébé passant d'une « dépendance absolue » aux soins maternels à une « dépendance relative ». Dans la dépendance absolue, l'enfant a l'illusion qu'il crée lui-même l'objet désiré : c'est un fantasme qui possède sa correspondance dans le corps. Cette illusion, à l'origine de la capacité de penser, constitue un élément essentiel dans la maturation du fonctionnement mental. Winnicott (1949) note que le « vrai self » défini comme la continuité d'être, repose sur le développement psyché-soma harmonieux et que les ruptures dans l'activité mentale sont dues à un environnement défectueux et insécurisant. Par les défauts d'adaptation qu'il présente, cet environnement pathogène envahit le psyché-soma (le nourrisson donc) qui réagit par une perturbation sensible de sa continuité d'existence.

Selon l'auteur c'est à la fonction maternelle (« *good enough mother* »), à travers des soins suffisants, d'assurer une adaptation satisfaisante de l'environnement. Winnicott note que les carences de l'environnement produisent « une hyperactivité du fonctionnement mental » menaçant la continuité psyché-soma. Cet état de confusion conduit à une **dépendance accrue** à « la vraie mère » et à un faux développement personnel souvent fondé sur la **soumission**. L'auteur souligne que la psyché de l'enfant, séduite par l'esprit dans lequel elle se fond, rompt sa relation intime et première avec le corps, le soma.

Dans la lignée des travaux de Winnicott, Visier (1999) ajoute que l'on assiste parfois à un processus de **pseudo-autonomisation précoce** de l'enfant qui traduit en fait un grave déficit de maturation affective. Visier précise alors que ce n'est pas uniquement la soumission à autrui qui permet à l'enfant d'exister mais également « l'**emprise sur autrui** qui reste seule apte à s'assurer du sentiment de valeur et peut s'exercer sous des formes subtiles ou avec des alibis élaborés » (p. 115).

Les constats de Dejours et Winnicott et dans la continuité ceux de Visier sur les dysfonctionnements de la pensée, pointent les « ratés » dans la construction de la relation d'objet.

Au vu de ces considérations, une première hypothèse théorique peut être envisagée :

H 1 :

L'échec scolaire résulterait de perturbations dans la construction de la relation objectale, l'enfant restant alors dans des positions de toute-puissance ou de soumission infantile à l'égard de l'autre.

Notons que les affirmations de toute-puissance et d'autosuffisance qui se mettent alors en place s'inscrivent dans des processus défensifs qui aboutissent, bien souvent, au refus de se soumettre aux exigences de la réalité scolaire. Incapable de construire des idéaux lui offrant un espace de liberté et d'action, l'enfant se fixe des objectifs inatteignables, voire mégalomaniacs qui ne font que raviver les blessures narcissiques et développer un fonctionnement en « faux-self » (selon le concept winnicottien).

3. 3. Le « faux-self cognitif »

L'abord de ce paragraphe nous permet de revenir sur la notion de « faux self » évoquée précédemment mais en l'enrichissant d'une perspective nouvelle et fructueuse : celle de « faux self cognitif » développée par Flagey (2002). En se référant à l'expression forgée par Winnicott, l'auteur désigne un rapport perverti à la connaissance qui consiste à se servir de notions mal comprises dans une visée d'adaptation aux exigences de l'entourage, et cela de façon inconsciente. Il se crée ainsi une **zone de confusion** où les contours s'estompent entre le connu et l'inconnu. Une des conséquences de cette situation est le développement de pseudo-apprentissages qui masquent pour un temps le manque de sens que revêt une scolarité vécue dans ces conditions.

Flagey insiste donc sur la nécessité de comprendre les mécanismes reliant dysfonctionnement instrumental et fonctionnement psychique au niveau de l'articulation des processus primaires et secondaires, **des investissements narcissiques et objectaux**, de la mise en place de mécanismes de défense, de l'élaboration fantasmatique.

Les « enfants à l'intelligence troublée » (Gibello 1986) souffrent d'une altération de leurs facultés d'apprentissage ou des processus cognitifs qu'ils utilisent pour apprendre et comprendre. Cette approche, en termes de « troubles instrumentaux », permet d'articuler le fonctionnement cognitif avec l'organisation psychoaffective et de dégager des points communs parmi les enfants en échec scolaire (Flagey 2002). Chez eux, l'auteur souligne les difficultés suivantes :

- **Une pathologie du narcissisme** entraînant des mécanismes de défense particuliers plutôt de type archaïque,
- Des **entraves au niveau des processus de mentalisation**,
- Un défaut d'organisation de l'agressivité qui reste chaotique et peu canalisée.

Comme nous l'avons déjà évoqué, « L'intelligence nourrit l'affectivité qui lui sert de base » (Visier 1999, p. 115) ; c'est pourquoi se soumettre continuellement à la domination empêche l'accès aux connaissances et au développement des potentialités intellectuelles. Il n'est alors pas rare d'observer un « refus » d'accès aux connaissances lié également au refus de l'effort, des règles et des limites. Lorsque le sujet n'acquiert pas l'assurance suffisante de compter pour quelqu'un, il peut utiliser ses potentialités pour une destruction de soi et/ou d'autrui.

Ce qui retient particulièrement notre attention ici concerne les défaillances narcissiques graves relevées par Flagey, défaillances liées à un manque de sécurité et de fiabilité internes qui affectent, de manière constante et durable, la régulation tant de l'estime de soi que de l'image de soi.

Notre seconde hypothèse trouve sa place autour de ces éléments :

H 2 :

L'échec scolaire serait lié à des difficultés dans la construction identitaire et dans le processus d'individuation mettant alors en relief des composantes narcissiques fragilisées.

Souvent, on peut observer de sérieuses perturbations de la communication autour de ces enfants dans leur milieu familial et tout se passe comme si le point de vue subjectif de l'enfant n'était jamais pris en compte par son entourage.

Une des conséquences les plus fâcheuses de cette situation correspond alors au « faux self cognitif » précédemment décrit par Flagey. Un nombre important d'enfants souffrent de ne pouvoir répondre aux attentes des enseignants et de leurs parents et cette souffrance, souvent masquée, est lourde et destructrice.

La notion de « faux-self cognitif » apparaît comme un outil clinique très utile pour repérer cette forme de clivage entre la pensée manifeste et la pensée intime qui est le plus souvent méconnue par l'entourage de l'enfant et par l'enfant lui-même. Celui-ci est alors condamné à fonctionner soit dans le registre de la pensée socialement imposée (soumission...), soit dans son univers incertain et instable de croyances et de productions imaginaires, sans que l'un et l'autre puissent communiquer et s'enrichir mutuellement. Le piège est alors de vouloir stimuler et réparer la pensée sociale pour rendre l'enfant plus performant, au lieu de reconnaître et de conforter sa pensée subjective et, par-là, l'enfant lui-même.

3. 4. La peur d'apprendre

La difficulté à apprendre est souvent liée à une représentation personnelle trop chargée en affect (peurs, angoisses) pour permettre l'accès à l'abstraction. Parfois

ce sont des risques d'abandon, d'anéantissement, de morcellement qui surgissent lors de la confrontation avec l'apprentissage, bloquant ainsi tout lien, tout enchaînement cognitif (Boimare 2000).

Par exemple, pour apprendre à lire, pour aller du déchiffrage au sens du mot, il convient de « passer » par son monde interne, par ses représentations. Certains enfants redoutent cette plongée dans leur univers intérieur, dans les images qui leur sont propres tant est importante la crainte d'y rencontrer le désordre, la dispersion, le chaos. S'ils parviennent à un déchiffrage mécaniste et rudimentaire des mots, ils n'accèdent pas à la compréhension générale du texte. Dolto (1989) mentionne que « les mots " lire" et " écrire", pour certains enfants, sont des signifiants inconscients de l'union sexuelle dont on ne leur a pas clairement parlé et qui, à cause de cela, les empêche de dépasser le trouble que ces mots induisent dans leur vie imaginaire. Leur curiosité, quelle qu'elle soit, leur semble coupable» (p. 38).

L'épreuve de la scolarisation est imposée à l'enfant et cette période lui impose de renoncer à son monde de relations familiales et à son omnipotence infantile pour investir les apprentissages surtout intellectuels. Nous notons ici la dimension double de l'apprentissage, plaisir que celui-ci génère mais contrainte à laquelle l'enfant est également soumis. En outre, ainsi que le mentionne de nombreux auteurs (Dolto 1980, Chiland 1999, Visier 1999, Siaud-Facchin 2006), l'école est largement partie prenante de processus de concurrence et de classement établis en fonction de procédures évaluatives régulières et contraignantes. Qu'en est-il alors de la prise en compte de la capacité de l'enfant à assumer l'éventuelle insécurité déclenchée par cette concurrence et ces évaluations systématiques ?

Au niveau développemental, Visier (1999) pointe qu'il est dangereux de séparer la question de l'émulation de la capacité pour chacun de s'assurer une **sécurité affective suffisante**. Si l'accès à des apprentissages nouveaux s'avère être un facteur d'épanouissement et de sécurité, cet accès peut aussi paraître dangereux sur le plan affectif, interdisant certains progrès ou entraînant un besoin majeur de maîtrise. Parfois

même, au lieu d'accentuer la demande au niveau intellectuel, serait-il préférable de « faire baisser la pression » pour permettre à certains enfants de trouver ou de retrouver le plaisir d'apprendre et de penser.

Pour accéder à un développement harmonieux et équilibré, pour vivre pleinement, chaque enfant a besoin de s'assurer de sa valeur et de son autonomie. Visier (1999) rappelle que l'individu le fait en référence aux modèles (parents, enseignants, entourage...) qu'il rencontre au cours de son existence. C'est à la fois dans ce rapport authentique à autrui et dans la découverte puis la maîtrise des concepts que le sujet peut affirmer autant sa valeur que son identité.

3. 5. Échec dans le registre de la « transitionnalité »

L'épreuve de séparation ouvre à des potentialités multiples selon la manière avec laquelle l'enfant et ses parents la négocient. De cette coupure ouverte dans un espace auparavant unifié, le sujet pourra initier, créer des activités nouvelles avec les bénéfices narcissiques qui pourront alors en découler. Dans cette optique, le passage à l'école maternelle doit avoir préparé l'intégration progressive de la socialisation des apprentissages fondamentaux tant disciplinaires que transversaux. Une entrée trop précoce en maternelle, alors que l'enfant n'est pas prêt, peut générer **une problématique de séparation**, faille que l'enfant ne parviendra à dépasser qu'au prix de dépendances libidinales et d'aménagements défensifs fort coûteux (de Mijolla-Mellor 1992).

Afin d'être disponible pour les apprentissages, une des conditions requises est que l'enfant ait acquis la capacité mentale à être seul, à être séparé de sa mère, c'est-à-dire qu'il soit en mesure de développer suffisamment son propre espace psychique en présence de cette dernière. Dans un premier temps du développement, l'enfant se situe dans un système binaire et l'accès à la représentation de soi va de pair avec l'accès à la représentation de l'autre. Toutefois, l'accès à « l'espace transitionnel » (Winnicott 1969) se fonde sur le passage à une représentation à « trois » nécessitant pour l'enfant

la perte d'une place « centrale ». L'ouverture d'un champ à trois élargit la notion de différence tout en transformant la représentation de **l'espace** qui passe dès lors **d'un plan à un volume** et ouvre à **une autre représentation du temps** (Visier 1999). « L'espace transitionnel », lieu paradoxal **entre** la réalité extérieure et la réalité intérieure du sujet, a un rôle fondamental dans les processus de représentation et de symbolisation.

Par conséquent, devenir un élève « suffisamment bon » nécessite l'existence d'un espace pour l'expression, le développement de la créativité et des processus de pensée chez l'enfant. Celui-ci apprend, quand il se sent autorisé par ses parents, à investir ce « champ transitionnel » et lorsqu'il perçoit que l'exploration de la nouveauté, l'acquisition des savoirs, loin de menacer sa place dans la structure familiale lui confère une identité « d'adulte en devenir. »

Cependant, il existe des milieux familiaux où l'activité même de pensée est interdite parce qu'elle suscite défiance et angoisse. Il s'agit souvent de familles « incestuelles » dans le sens « d'indifférenciées », c'est-à-dire des familles au sein desquelles les processus de différenciation individuelle sont vécus comme des menaces de dissolution.

L'accès au champ « transitionnel » est alors compromis parce que les objets transitionnels eux-mêmes font défaut ou sont changeants, instables et peu investis. Les travaux de Montagner (1999) ont montré que chez le nourrisson la perte d'éléments particulièrement importants entraîne une **rupture de continuité** telle que l'enfant ne peut plus s'organiser de façon satisfaisante. Dolto (1989) rapportait l'histoire d'un nourrisson qui, séparé de sa mère, ne s'alimentait plus jusqu'au moment où il était mis en contact avec un foulard porteur de l'odeur de celle-ci. Cet exemple renvoie à la **rupture d'une continuité** et à son rétablissement par le biais des odeurs (le foulard représentant l'objet transitionnel) et le « retour » de l'odeur maternelle constituant un élément réorganisateur (Montagner 1999).

Chez l'enfant plus âgé, Flagey (2002) souligne que les ruptures de continuité sont palpables dans les **perturbations de la perception du temps** (temps rythmique, temps linéaire) et de l'espace. Ces dysfonctionnements jouent un rôle important dans les troubles de l'organisation de la pensée. De son côté, Piaget (1967) avait déjà pointé l'étroite intrication de la construction d'une représentation spatiale du temps et de la mise en place d'une pensée logique. L'auteur mettait ainsi l'accent sur « cette solidarité des quatre catégories fondamentales de l'objet, de l'espace, de la causalité et du temps qui rend possible une analyse de ce dernier, au niveau sensori-moteur de l'intelligence enfantine » (p.280).

Si les ruptures de continuité sont nuisibles à l'élaboration « d'une aire intermédiaire », **l'immuabilité** semble également bloquer les voies d'expression ludique et sublimatoire, rendant ainsi l'accès aux apprentissages scolaires défectueux (Joubert 2003). En annulant toute temporalité, l'immuabilité, modalité défensive archaïque, permet un contrôle sur le temps en luttant contre tout changement. Joubert (2003) ajoute que ce qui est visé dans l'immuabilité c'est le contrôle, l'immobilisation, la neutralisation d'objets dont **l'autonomie** est redoutée. Pour se protéger de tout changement, l'enfant réagit en retournant à une forme d'isolement, à un monde stationnaire sans aire potentielle de créativité...

Dans ces conditions, l'enfant n'acquiert pas la capacité à jouer seul en présence puis en l'absence de l'adulte référent (souvent la mère) et les fondations de la vie mentale qui soutiennent l'exercice de la pensée sont fortement altérées (Misès 2001).

Au vu de ces réflexions, une troisième hypothèse théorique peut être formulée :

H 3 :

Les enfants présentant des troubles de l'apprentissage scolaire sont incapables d'accéder à « l'espace transitionnel » offert par le milieu scolaire.

En tentant de prendre en considération ces approches centrées sur la relation d'objet et son corollaire, la problématique de séparation, nous nous efforcerons de mettre à l'épreuve une autre dimension, celle de l'attachement. En effet, en croisant les conceptualisations développées dans la psychologie psychodynamique avec la théorie de l'attachement, il s'agit de comprendre en quoi ce non-engagement dans les apprentissages renvoie à une difficulté de séparation mal résolue et, par conséquent, à un attachement pathogène de type anxieux.

A notre connaissance, les liens entre la théorie de l'attachement et l'échec scolaire n'ont jamais été directement abordés, mis à part dans les travaux francophones de Moss et Laurent (2001) ainsi que dans ceux de Bacro (2007). Ces recherches montrent que des enfants de 3 à 5 ans présentant un attachement insécure sont généralement moins engagés dans les tâches cognitives et scolaires que les enfants sécurisés. La question théorique des relations entre attachement et échec scolaire pourrait donc être développée auprès d'enfants plus âgés (dans la période de latence par exemple) et rencontrer alors un début de réponse par l'étude de cas cliniques présentés plus loin.

II. UNE PROBLÉMATIQUE DU LIEN. L'ATTACHEMENT ANXIEUX : ENTRAVE A LA CAPACITÉ DE PENSER

1. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT : UN ÉCLAIRAGE PERTINENT

La nature des relations d'attachement est le sujet de travaux empiriques depuis un demi-siècle et a donné lieu à une importante littérature tant anglophone que francophone ayant permis un approfondissement et un élargissement des concepts de base. Le présent chapitre débute par un rappel historique concernant la naissance puis l'évolution de la théorie de l'attachement pour aborder ensuite les apports et les limites de ce modèle de l'attachement. Dans cette optique, nous montrerons la pertinence de cette théorie compte tenu de notre recherche et nous définirons précisément **l'attachement « anxieux-ambivalent »** sur lequel nous serons davantage amenés à nous centrer par la suite.

A l'appui de travaux récents, la seconde section de ce chapitre dégagera les **points de divergence** mais surtout **les liens possibles** et féconds entre le modèle psychodynamique et la théorie de l'attachement. C'est dans le cadre de cette approche théoricoclinique que nous souhaitons apporter un nouvel éclairage concernant l'échec scolaire et ses relations avec une problématique de séparation mal résolue.

Enfin, dans la dernière section de ce chapitre, nous allons nous pencher sur les liens entre l'échec scolaire inscrit dans ce que certains auteurs nomment « la psychopathologie de la scolarité » (Catheline 2007) et un attachement pathogène de type anxieux. Nous nous demanderons plus spécifiquement comment les enfants présentant des troubles importants de l'apprentissage parviennent à élaborer les **angoisses de séparation**. Ces sujets, confrontés aux épreuves de séparation imposées par le milieu scolaire et par le risque induit par tout apprentissage, peuvent-ils s'appuyer sur des « figures d'attachement » stables, sécurisantes ?

Dans une optique tant préventive que diagnostique, nous examinerons à quelle **structure psychopathologique** semblent renvoyer ces enfants afin d'envisager quelques orientations thérapeutiques. Au vu des travaux existant sur l'attachement et à l'appui du cadre méthodologique que nous avons mis en place, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à ces questions et d'ouvrir **les pistes de réflexion** qui restent à explorer.

1. 1. Historique et définition

La « filiation » entre la théorie de « *l'imprinting* (de *Prägung* : prise d'empreinte) » et la théorie de l'attachement résulte du fait que le modèle de l'attachement s'inspire de la théorie de l'évolution et de l'observation des primates. « L'imprinting » proposée par Heinroth (1910), puis formalisée par Lorenz (1935), a eu un rôle essentiel dans le développement des recherches sur les mécanismes et la genèse du lien entre la mère et ses jeunes, d'abord chez les oiseaux, puis chez les mammifères y compris l'espèce humaine. Influencé par cette théorie dans l'élaboration du modèle de l'attachement, Bowlby (1907-1990), de formation médicale et psychanalytique, postule qu'il existe chez le bébé humain « des comportements d'attachement dont la fonction est de réduire la distance et d'établir la proximité et le contact avec la mère » (*Vol. I*, 1969, p. 22-23).

Par conséquent, l'auteur a fait l'hypothèse d'un **comportement primaire d'attachement** liant l'enfant à sa mère. Bowlby s'appuie à la fois sur l'éthologie et les méthodes d'observation de cette discipline ainsi que sur son expérience clinique pour élaborer ses travaux sur la perte, le deuil, la séparation chez les enfants hospitalisés et les carences relationnelles précoces des jeunes délinquants. Si cette élaboration théorique doit beaucoup à la psychanalyse et à l'éthologie, Bowlby a également été influencé par le darwinisme et la cybernétique. A la théorie de l'évolution des espèces, il emprunte un mode d'explication du fonctionnement humain fondé sur la survie de l'espèce. Quant à la cybernétique, elle lui permet de mettre en évidence l'importance de

l'homéostasie, à savoir que l'être humain maintient son équilibre grâce à une autorégulation liée à son environnement.

Dans le *Volume 2* de son travail intitulé « *La séparation, angoisse et colère* », Bowlby (1973) résume l'évolution des conceptions du lien mère-enfant. La théorie des pulsions de Freud y est évoquée mais a déjà fait l'objet de révisions qui conduisent à ne pas réduire la relation mère-enfant à une relation de nourrissage. Bowlby souligne que Freud pensait que l'enfant s'attache à sa mère dans la mesure où elle satisfait sa libido. Par conséquent l'angoisse, qui envahit l'enfant lorsque sa mère est absente, n'est pas liée au simple fait que la mère n'est pas là mais à la trop grande quantité d'excitation que l'enfant ne parvient pas à élaborer sans sa mère. Plus tard, dans « *Inhibition, symptôme et angoisse* » (1926), Freud définit le concept de « signal d'angoisse » qui se manifeste chaque fois que l'enfant a peur d'être séparé de sa mère. Même si cette angoisse reste liée à l'insatisfaction des besoins physiologiques, l'auteur mentionne l'idée fondamentale de **perte d'objet**.

A partir de là et dans la lignée des réflexions sur la théorie de la relation d'objet, un mouvement psychanalytique nouveau prend place. Rappelons brièvement les observations faites par Spitz (1949) sur de nombreux nourrissons séparés de leur mère et placés dans des pouponnières. Malgré des conditions d'hygiène et alimentaires suffisantes, ces bébés présentaient des retards sensibles de développement physique et mental. Spitz considérait que ces enfants souffraient de « dépression anaclitique » et de « carence affective partielle » liées à l'absence de la figure affective maternelle. Il définit le « syndrome d'hospitalisme » qui renvoie aux séquelles irréversibles qu'ont développées certains enfants privés d'affection. Même si les travaux de Spitz sont aujourd'hui controversés sur le plan méthodologique notamment, ils ont mis en exergue l'idée validée par de nombreux cliniciens selon laquelle l'affection (l'amour) représente une nécessité vitale pour le développement psychomoteur d'un enfant.

Selon Miljkowitch (2001) c'est Fairbairn (1952), théoricien des relations d'objet de l'école britannique, qui aurait le plus influencé Bowlby. Si pour Freud

l'homme est essentiellement guidé par des pulsions de vie ou de mort qu'il exprime pour atteindre un plaisir immédiat, pour Fairbairn la libido est davantage centrée sur la recherche de l'autre que du plaisir. Selon cet auteur la rencontre avec autrui, qui fonde l'objet d'amour, est une fin en soi qui guide et nourrit toute une vie d'être humain. C'est donc à partir de là que naquit l'idée d'un lien premier et indépendant de toute libido entre une mère et son bébé. Cette conception, bien qu'opposée à la théorie freudienne, a entièrement guidé la conception et les travaux de Bowlby. Celui-ci va alors envisager l'attachement, non pas comme un état stable déterminé et fixé définitivement, mais plutôt comme un mouvement, un processus qui tend à se construire tout au long de l'existence du sujet (Miljkowitch 2001).

C'est en 1969, avec le film « *John goes to the nursery* » réalisé par M. Robertson, travailleur social proche collaborateur de Bowlby, que sont observées et décrites trois phases principales (protestation, désespoir et détachement) lors de la séparation entre un jeune garçon et ses parents. L'idée de l'importance de la sécurité de l'attachement dans les relations précoces et de ses conséquences sur les processus de séparation, de deuil, s'impose alors.

Les travaux sur l'attachement se sont ensuite développés de façon conséquente grâce aux comparaisons interculturelles de Ainsworth (1978) dont les observations des dyades mère-enfant sont venues confirmer les hypothèses de Bowlby. Les deux auteurs ont dégagé le rôle du traumatisme précoce (Bowlby 1973) et la qualité des premières interactions parents-enfant (Ainsworth 1978) dans le développement de l'angoisse et des processus de défense. En s'inspirant de la théorie de l'évolution et de l'observation des primates non humains, Bowlby (1969) met en évidence le fonctionnement d'un « système de comportement d'attachement » qui a pour fonction principale et immédiate de **réguler la sécurité du bébé** dans l'environnement.

Comme beaucoup de systèmes qui servent à la survie et à la reproduction, le système d'attachement est intimement articulé avec d'autres systèmes de comportement tels que l'exploration, la fuite et l'alimentation. Il est supposé s'activer et s'arrêter en

réponse à des « signaux » provenant de l'environnement interne ou externe tels que la maladie, les indications de danger ou de sécurité apparaissant dans l'environnement. Les courants de recherche actuels sur l'attachement considèrent que les développements d'attachements spécifiques ou « centrés » apparaissent à 8-9 mois chez le bébé. Le système de comportement d'attachement semble maintenir son influence tout au long de la vie de l'individu et expliquer certains aspects centraux de l'état mental de l'individu.

Une seconde étape dans l'évolution du modèle d'attachement s'est centrée sur les différences individuelles dans les réponses de comportement chez le bébé âgé d'un an, aux séparations et retrouvailles à l'égard du parent dans un environnement non familial (Ainsworth *et al.* 1978). Le dynamisme de la recherche s'est traduit par la mise en place de procédures expérimentales novatrices et rigoureuses tel que le paradigme expérimental de la « Situation étrange » (*strange situation procedure*) conçu par Ainsworth. Les expériences effectuées mettent en évidence que le comportement du bébé par rapport aux séparations et aux retrouvailles du parent dans la « situation étrange » correspondent à des schémas d'interactions bébé-mère. Les catégories de réponses du bébé à la mère dans la « situation étrange » ont été identifiées et classées selon quatre catégories : **non sécurisé / évitant** (groupe A), **sécurisé** (groupe B), **non sécurisé / ambivalent** (groupe C) et plus récemment comme **désorganisé / désorienté** (Groupe D) (Main et Solomon, 1988).

Une recherche des facteurs précurseurs à chacun de ces « schémas d'attachement » dans l'interaction mère-bébé a montré les caractéristiques essentielles des modèles d'attachement intériorisés par l'enfant et mis en évidence par les expériences d'Ainsworth.

L'enfant « anxieux-évitant » [groupe A] continue à se focaliser sur son environnement malgré la situation de détresse qu'il éprouve. Au retour de la figure d'attachement, il adopte un comportement d'évitement ou d'indifférence plutôt que de recherche de contact.

L'enfant « sécure » [groupe B] recherche le contact avec sa mère, manifeste du plaisir à être dans ses bras mais accepte volontiers que celle-ci cesse de le tenir ; alors il se tourne spontanément vers son environnement pour jouer, ce qui révèle sa disponibilité pour l'exploration.

L'enfant « anxieux-ambivalent » [groupe C] est perturbé par la séparation, ce qui le conduit à adopter une attitude ambivalente mêlée de recherche de contact et de résistance au parent. Par exemple, lorsque les parents prennent l'enfant pour le reconforter, il veut immédiatement être relâché tout en n'acceptant que rarement d'être posé à terre. Cet enfant se montre incapable de s'intéresser à l'environnement, de retrouver son calme et d'utiliser le parent comme « base sécurisante.»

L'enfant « désorganisé-désorienté » [groupe D] témoigne de patterns comportementaux inconsistants voire étranges et manifeste des attitudes contradictoires telles que s'agripper au parent en détournant le regard. L'enfant semble associer à la fois un comportement d'évitement et de recherche du contact et n'est pas en mesure de trouver de moyens efficaces pour gérer sa détresse. MAIN (1998) ajoute qu'il est possible de prédire le discours, les représentations et les fantasmes d'enfants de six ans en fonction de ces quatre catégories d'attachement.

Dans notre recherche, nous nous sommes centrés sur le **modèle C « anxieux-ambivalent »** qui correspond le mieux aux enfants que nous avons retenus dans le « groupe Attachement Anxieux (AA) ». Quant aux enfants relevant du groupe témoin, nous montrons qu'ils possèdent **un attachement « sécure » (groupe B)**.

Grâce à l'élaboration du paradigme de la Situation étrange, Braconnier et Sipos (1998) indiquent qu'il est désormais possible de prédire le discours, les représentations et les fantasmes d'enfants de six ans en fonction de ces quatre catégories d'attachement à la mère. Toutefois, la majorité des travaux ont porté sur la période du nourrisson et il reste encore difficile d'avoir un regard sur l'attachement à d'autres périodes du développement humain sans que référence soit faite aux études empiriques de la petite enfance.

Outre le fait d'avoir conceptualisé quatre modalités principales d'attachement, Ainsworth a développé le concept de « **base sécurisante.** » Cette notion renvoie au fait qu'une personne se sent bien et exploite correctement son potentiel lorsqu'elle sait qu'elle peut compter sur une figure d'attachement en cas de danger ou de difficulté. Cette figure lui sert de base sécurisante : le bébé qui a confiance en sa mère va être progressivement capable de fonctionner indépendamment d'elle tant sur les plans physiologique que psychologique. Miljkowitch (2001) explique alors :

« En le (le bébé) libérant de l'angoisse et de la rage qui surviennent quand ses besoins physiques et affectifs restent insatisfaits, elle aide l'enfant à développer un sentiment de bien-être et d'identité personnelle qui lui permet de fonctionner de manière autonome » (p. 30).

Notons également qu'un même enfant peut avoir des styles d'attachement différents avec son père et avec sa mère. En utilisant le protocole expérimental de la Situation étrange, la plupart des études se sont centrées sur l'analyse de la qualité de l'attachement mère-enfant. Des conclusions allant dans le même sens se dégagent de plusieurs travaux expérimentaux (Main 1985, Lamb 1997) qui montrent d'un point de vue quantitatif que l'attachement de l'enfant au père serait secondaire. Toutefois, ces considérations demandent à être nuancées car d'autres études indiquent qu'il existe des différences qualitatives sensibles entre l'attachement à la mère et l'attachement au père (Pierrehumbert 2003).

Par exemple, dans une recherche récente explorant la spécificité des représentations d'attachement au père et à la mère, Bacro (2007) obtient des résultats qui semblent confirmer que les enfants (de 3 à 5 ans) construisent des représentations spécifiques des relations d'attachement à l'un et l'autre parent. Si l'adaptation socioscolaire est liée à la qualité de l'attachement aux deux parents, certains aspects (engagement dans les activités, capacité d'attention...) sont plus spécifiquement déterminés par la qualité de l'attachement au père.

Au vu de ces réflexions, se dégage l'idée-force selon laquelle la théorie de l'attachement a permis de créer « un pont » entre les sphères affective et cognitive. C'est à l'appui de cette considération que nous avons élaboré notre travail de thèse en soulignant, à l'instar de Miljkowitch (2001), que le développement et « l'épanouissement cognitif est en rapport avec la sécurité d'attachement » (p. 12). En effet, Ainsworth a pointé que l'enfant explore son environnement physique quand il sent qu'il éprouve sécurité et réconfort auprès de l'un de ses parents. Dans la même optique, Bowlby (1985) et Bretherton (1987) ont mis en évidence l'intrication de la mémoire, du traitement de l'information et de l'affectivité. En outre, de nombreuses recherches (Bacro, Florin 2008) tendent actuellement à mettre en évidence chez de jeunes enfants les liens entre type d'attachement, qualité des compétences narratives et capacité de symbolisation.

1. 2. Evolution, apports et pertinence du concept d'attachement

Dans les années 70, Bowlby propose le concept de « **modèle interne opérant** » (MIO) qui désigne un système de représentations cognitives dans lequel sont emmagasinées les informations provenant des expériences d'attachement avec les figures parentales. Ces représentations d'expérience sont codées, mémorisées puis retrouvées dans la mémoire bien qu'elles ne soient pas forcément conscientes. Par conséquent, si l'apparition de la pensée représentationnelle affecte la construction des modèles d'attachement, réciproquement le style d'attachement peut influencer l'organisation et le fonctionnement des représentations (Miljkowitch 2001).

Dans cette perspective, Main (1994) a montré que le sentiment de **sécurité** autorisait une plus **grande flexibilité cognitive** alors que la sensation **d'insécurité** conduisait à une **restriction des représentations**. Ces réflexions, intéressantes au regard de la problématique posée dans notre recherche, sont issues d'une étude réalisée auprès d'enfants de six ans dont le type d'attachement avait été mesuré cinq ans avant grâce au paradigme de la Situation étrange. Les sujets devaient répondre à des questions qui portaient sur des images représentant un enfant confronté à **une situation de**

séparation. L'auteur souligne que les enfants qui avaient été répertoriés « sécure » à un an répondaient plus aisément aux questions, s'impliquaient dans la tâche avec plaisir et faisaient des associations plus facilement que les autres. De plus, ils manifestaient davantage d'avance et d'aisance **sur le plan métacognitif** que les enfants qui avaient été classés « anxieux-ambivalents » ou « anxieux-évitants » au même âge. En effet, les sujets répertoriés « anxieux-ambivalents » donnaient moins de réponses, s'impliquaient peu dans la tâche et avaient nettement tendance à proposer des solutions magiques. Dans notre travail, nous obtenons des résultats (Cf. 3^{ème} partie, chap. II et III) qui, en de nombreux aspects, font échos à ceux mentionnés par Main ce qui tend à souligner la pertinence de certaines hypothèses.

En outre, si la sécurité d'attachement ouvre à une plus grande souplesse de pensée, elle a des répercussions sur les possibilités d'empathie. En effet, les enfants qui sont sécures avec leurs deux parents possèdent des capacités d'empathie accrues et supérieures à ceux qui sont insécures avec au moins un de leurs parents (Suess, Grossman et Sroufe, 1992).

Dans la lignée de ces travaux, notons la recherche de Bacro (2007) concernant la spécificité des représentations d'attachement au père et à la mère mais également à leur influence respective sur **l'adaptation scolaire** des enfants de 3 à 5 ans. Cette thèse, réalisée en référence au cadre théorique de l'attachement (Bowlby 1969), tend à valider que la qualité des relations d'attachement et des représentations de l'enfant ont une influence sensible sur son développement social, cognitif et langagier. Les études sur les caractéristiques des interactions parents-enfants associées à la qualité de leurs relations d'attachement sont moins nombreuses chez les enfants de 6 à 12 ans. Toutefois les résultats soulignent plutôt une continuité des modèles interactifs des enfants selon la qualité de l'attachement tout au long de leur enfance. Dans cette optique, Dubois-Comtois et Moss (2004) ont mis en évidence qu'à 6 ans les interactions des enfants sécurisés avec leur mère étaient plus harmonieuses, plus réciproques et synchrones que celles des enfants insécurisés.

Dès lors selon Golse (1999), les **modèles internes opérants (MIO)** semblent se construire à l'interface du programme interne de l'enfant et des rencontres qu'il fait avec l'adulte. C'est pourquoi cet auteur considère que la théorie de l'attachement n'est pas une « one-body-psychology » endogène et purement développementaliste mais bien, comme la théorie du modèle psychanalytique, une genèse qui est le fruit d'une rencontre. Le principe d'un système de représentations sous-tendant l'attachement a donc permis une compréhension beaucoup plus sophistiquée des différences individuelles. Fonagy (2004) rejoint Golse sur la dynamique de communication entre l'enfant et l'adulte en précisant que c'est dans le cadre d'une **interaction** que s'effectue la possibilité d'évaluer l'attachement de l'enfant en disposant d'une **sémiotique** précise. FONAGY (2004) ajoute que cette observation interactive appelle trois précisions fondamentales :

1. L'interaction diffère selon les multiples figures d'attachement et le MIO recouvre des fonctionnements multiples affectifs et cognitifs suivant la personne en présence.
2. L'interaction se transforme en fonction de l'acquisition de nouvelles compétences motrices, cognitives et affectives de l'enfant. L'observation donne alors une vision de la maturation de l'enfant et de son sens dans les liens avec les figures d'attachement.
3. L'interaction résulte d'attachements multiples et souligne l'importance de la liaison entre les figures d'attachement que l'enfant met ensemble de façon harmonieuse tout en gardant en soi un MIO s'adaptant aux personnes et aux situations.

Dans une perspective thérapeutique, Fonagy ajoute que c'est le repérage minutieux de ces signes et symptômes observés lors d'une procédure expérimentale de la Situation étrange (généralement filmée) qui favorise l'établissement d'un diagnostic fiable.

Toutefois l'auteur mentionne que pour attribuer une catégorie d'attachement, d'autres méthodes d'investigation telles que le dessin, les histoires à terminer de Bretherton,

l'entretien adapté à l'enfant (CAI, *Child Attachment Interview*, Target et Fonagy 2003) peuvent être utilisées en complément de la Situation étrange.

Une des critiques adressée à la théorie de l'attachement est de s'intéresser surtout à un registre comportemental et de ne pas suffisamment considérer les représentations psychiques ; Désormais, grâce au concept de MIO, cette critique peut être réfutée (Fonagy 2004).

Depuis une trentaine d'années, l'apport et la pertinence des MIO ont permis l'élaboration d'instruments princeps d'évaluation de l'attachement mis au point par les héritiers de Bowlby. La procédure de la Situation étrange (Ainsworth 1978, Bretherton 1990) permet de faire surgir les comportements des enfants lors d'une frustration croissante et d'en saisir les aspects originaux. Destiné à l'évaluation de l'influence de la parentalité sur le développement des enfants, ce protocole expérimental ouvre également à l'étude des facteurs de risque, de protection et de changements thérapeutiques. En résumé, et comme nous l'avons déjà mentionné, le protocole montre comment les enfants sécures ont plus de chance d'avoir un développement harmonieux en traitant les informations de manière appropriée soit affectivement, soit cognitivement, selon les nécessités du moment. En revanche les enfants, avec un attachement inséure (ambivalent ou évitant), présentent un style différent de traitement des informations lié à un monde externe passé ou présent moins sensible à leurs besoins. Ils se défendent alors de ce monde en utilisant soit une retraite pensive (c'est le pour pour les « évitants »), soit une hypervigilance affective qui, au moindre changement de l'autre, les amène à un comportement ambivalent . Le protocole de la Situation étrange s'avère être un cadre fécond pour appréhender les enfants « adultomorphes » qui développent, très jeunes, une inversion des rôles parents/enfants ou une complaisance agressive qui montre leurs difficultés à se sentir acceptés (Fonagy 2004).

Mary Main, Professeur de psychologie à Berkeley et élève de Mary Ainsworth, contribue à **un apport fondamental dans la théorie de l'attachement**. Ses travaux ne

s'intéressent pas à la dimension exclusivement comportementale de l'attachement mais aux représentations des modèles d'attachement (à rapprocher des *modèles internes opérants*). En 1982, elle lance une étude longitudinale impliquant quarante familles de niveau social moyen dont les enfants ont été suivis de la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans. Les enfants sont soumis à la procédure de la Situation étrange en même temps que des entretiens ont lieu avec les parents. Les résultats de l'étude mettent en évidence des correspondances sensibles entre la classification de la sécurité de l'enfant d'après la Situation étrange et le récit des parents.

Dès lors, Main et ses collaborateurs (1985-1994) vont élaborer un outil d'évaluation des représentations d'attachement chez l'adulte : **l'Adult Attachment Interview (AAI)** permet alors de décrire et d'évaluer les différentes modalités d'attachement chez l'adulte. Cet entretien semi-directif vise à analyser davantage la structure que le contenu du discours. La cotation, généralement réalisée par une personne différente de celle qui a mené l'entretien, exige une formation spécialisée et pointue. Quatre catégories de personnes ont été répertoriées selon leur type d'attachement et les stratégies auxquelles elles ont recours. Les adultes « **séures-autonomes** » (*free-autonomous*) correspondent à la catégorie B des enfants (« séures ») tandis que les personnes « **détachées** » (*dismissing*) correspondent à la catégorie A des enfants (« anxieux-évitant »). Les adultes « **préoccupés** » par leurs relations d'attachement ou leurs expériences précoces (*enmeshed, preoccupied*) renvoient à la catégorie C des enfants (« anxieux-ambivalents »). Pour finir, les personnes « **désorganisées-désorientées** » (*unresolved loss or trauma*) suite à des deuils ou à des attitudes de maltraitance répondent au groupe D des enfants (« désorganisé-désorienté »).

Dans le cadre de nos travaux de recherche, nous nous centrerons sur les deux catégories suivantes : celle des **adultes « séures-autonomes »** renvoyant aux parents des enfants appartenant au **groupe témoin** et la catégorie des **adultes « préoccupés »** correspondant aux parents des **enfants** présentant un attachement « **anxieux-ambivalent** ».

Les personnes « sécures-autonomes » ont un accès facile à leurs souvenirs et émotions d'enfance et en font un récit cohérent, que leur histoire ait été favorable ou non. Chez ces sujets, qui se présentent comme ayant confiance en eux-mêmes et dans les autres, les relations affectives sont valorisées sans dépendance excessive.

En revanche, les adultes « **préoccupés** » semblent « hyperactiver » leur système d'attachement ce qui se traduit par un état important d'irritation, une quantité excessive d'informations inutiles dans le discours ce qui entraîne des confusions. En outre, leur récit digressif témoigne parfois d'une colère vive adressée à leurs propres parents : Ces éléments rendent compte d'un manque de recul et d'un défaut d'élaboration de l'agressivité liée aux événements passés. Les différents aspects énoncés empêchent ces adultes d'avoir confiance en eux et d'avoir une perception plus objective et positive d'eux-mêmes et des événements.

Main s'est appuyée sur les catégories définies par Ainsworth ; cependant, à la différence de la Situation étrange dans *l'Adult Attachment Interview*, la cotation ne vise pas à catégoriser une relation mais à appréhender un « **état d'esprit** », plus précisément **un type de représentations d'attachement** chez les adultes. Main a défini des styles d'attachement adulte en se basant sur les grandes caractéristiques du discours repérées chez les mères lors de la passation de l'AAI (Miljkowitch 2001). Elle a ensuite établi des recouvrements avec le style d'attachement présenté par l'enfant, ce qui a d'ailleurs nourri de nombreuses recherches notamment sur la question de la stabilité de l'attachement et de son aspect transgénérationnel (Cf. sur ces points, le paragraphe 3. 3).

Les outils existant pour appréhender l'attachement tant chez l'enfant que chez l'adulte sont essentiellement anglo-saxons et nécessitent une formation spécialisée. Pour notre part, dans le cadre de ce travail de thèse, nous nous sommes appuyés sur un questionnaire que nous avons adapté, le **CaMir**, afin d'évaluer les représentations d'attachement chez les parents des enfants concernés par notre recherche. Cet outil, élaboré par une équipe suisse (Pierrehumbert *et al.*, 2003), permet d'appréhender les stratégies relationnelles et le style de régulation émotionnelle de la personne en

référence avec ses représentations d'attachement. Notons que les trois groupes proposés par l'analyse factorielle issue du CaMir se superposent exactement aux catégories d'attachement définies par Main à savoir 67% de sécures (sentiment de support et de compréhension de la part des autres), 21% de détachés (sentiment de rejet et d'incompréhension) et 12% de **préoccupés** (insatisfaction dans les relations).

Outre les questionnaires, des travaux interrogeant le rapport entre compétences narratives et attachement (Golse, Missonnier 2005) se poursuivent tandis que d'autres approches donnent lieu à la mise en place de paramètres innovants (Guedeney 2002). Par conséquent, l'exploration des relations d'attachement tant chez l'adulte que chez l'enfant s'avère toujours féconde sur le plan méthodologique.

Cette dynamique montre **la pertinence de la théorie de l'attachement** qui, tout en permettant de faire des liens entre les domaines affectif et cognitif, met en évidence l'aspect fondamental de concepts tels que celui de « base sécurisante » (Ainsworth 1978). Rappelons à nouveau que l'enfant explore son environnement physique quand il éprouve sécurité et confort auprès d'un des parents. Ainsi, en développant une terminologie qui lui était propre, Bowlby (1969) a-t-il vu dans l'attachement un besoin de proximité primaire distinct de la libido et non secondaire à la relation de nourrissage. Si au début de la vie la sécurité d'attachement suppose une proximité, un contact physique avec la mère, les auteurs (Bowlby 1978, Ainsworth 1978, Winnicott 1979, Stern 1987) considèrent que le bébé a aussi et surtout besoin d'une **disponibilité** et d'une **proximité psychologiques** de la part de sa figure d'attachement. Par conséquent, bien qu'elle soit nécessaire, la présence physique ne suffit pas à créer une **présence psychique** garante de la mise en place possible d'un attachement sécurisant.

Dans le travail de recherche présenté ici, nous avons voulu centrer notre réflexion sur **les relations entre la séparation et l'échec scolaire** en interrogeant la manière avec laquelle l'enfant envisage, négocie la séparation et s'adapte alors aux conditions de l'environnement scolaire. Dans cette perspective et à partir de notre

expérience clinique, nous pensons que les enfants en situation d'échec scolaire manifestent une **préoccupation anxieuse** concernant leur(s) figure(s) d'attachement. Pour l'élaboration de notre modèle théorique, nous avons à définir ce que recouvre cette dimension « anxieuse » et à préciser dans quel type d'attachement les enfants que nous avons rencontrés semblent s'inscrire.

1. 3. L'attachement « anxieux-ambivalent »

Bowlby (1973) définit « l'attachement angoissé » par « un comportement extrêmement possessif à l'égard de l'adulte référent (nurse, mère) », caractérisé par « un agrippement » physique et affectif. L'auteur ajoute que les adjectifs tels que « jaloux, possessif, avide, immature, surdépendant » décrivent ce type d'attachement « fort et intense » (p. 280). Le terme « *surdépendant* » recouvrirait deux aspects distincts qui, pour autant selon nous, ne s'excluent pas. L'un renvoie aux enfants qui témoignent « *un attachement angoissé* » caractéristique ; l'autre fait référence aux enfants moins aptes que ceux de leur âge à exécuter de petites tâches telles que s'alimenter, se vêtir (Stendler 1954). Si l'on se centre sur les caractéristiques de ce vocabulaire, nous rejoignons Bowlby pour en souligner les connotations ambiguës et péjoratives, ce qui justifie aussi que nous ne retenions pas le terme de « surdépendance » peu pertinent dans le cadre de notre recherche.

Selon Bowlby, la façon dont l'enfant réagit à la séparation a une fonction stratégique. En fait, il développe des stratégies comportementales d'attachement afin de gérer ses affects lorsque les besoins et demandes de l'enfant sont perçus et pris en compte alors celui-ci reste en confiance et se sent sécurisé. En revanche quand l'entourage, la mère notamment, ne réagit pas aux attentes de l'enfant alors ce dernier, soumis fréquemment à des frustrations qu'il ne parvient pas gérer, se sent insécurisé et devient anxieux. En résumé, l'indépendance de l'enfant et son autonomie sont sensiblement liées aux chances qu'il croit d'obtenir la protection de sa figure d'attachement, autrement dit d'avoir un « lien suffisamment sécuritaire ».

Si le terme de « surdépendance » ne nous convient pas car « il ne fait qu'obscurcir le débat » (Bowlby 1973, p. 282), ce à quoi ce mot renvoie nous paraît, en revanche, intéressant. Les personnes présentant un attachement anxieux n'ont aucune confiance dans le fait que leurs figures d'attachement leur seront accessibles et dévouées lorsqu'elles le souhaitent. Par conséquent, ces individus tentent de rester dans l'entourage immédiat de la figure d'attachement afin d'être rassurés et de rendre constamment accessible cette figure d'attachement. A l'appui des travaux effectués par Stendler (1954), notons l'attitude de la figure d'attachement, souvent la mère, et retenons l'hypothèse que ces mères sont alors exagérément protectrices.⁶ A ce point de la théorie, il nous semble pertinent de rappeler l'approche de Winnicott déjà mentionnée auparavant qui trouve à nouveau ici toute sa force : qu'en est-il de « la capacité de l'enfant à être seul en présence de l'autre » (notamment de sa mère) ?

En fonction de ces réflexions, il apparaît que les patterns comportementaux d'un enfant sont fortement dépendants des attitudes de la ou des figure(s) d'attachement.

Dans le développement qui suit nous tentons d'expliquer, d'un point de vue théorique, comment nous avons déterminé que les enfants qui nous étaient adressés présentaient **une problématique d'attachement de type « anxieux-ambivalent » plutôt qu'« anxieux-évitant »**. Pour ce faire, nous nous sommes aidés de nombreuses études (Bowlby 1985, Main 1994, Dubois-Comtois et Moss 1994, Fonagy 2004) qui montrent que les interactions se mettant en place lors des relations précoces, perdurent généralement pendant la petite enfance. Par conséquent, les descriptions sur lesquelles nous nous appuyons et qui se rapportent à la petite enfance peuvent aussi s'appliquer à l'enfant un peu plus âgé.

Dans cette optique, les enfants présentant un attachement « anxieux-évitant » manifestent **peu de détresse lors des séparations** ; ils semblent indifférents et refusent

⁶ Cf. étude de Stendler (1954) dans laquelle l'auteur valide cette hypothèse : les mères très protectrices ont tendance à décourager l'enfant de faire quoi que ce soit par lui-même.

en général tout contact (Main 1998). Habitué à ne pouvoir exprimer ou partager ses émotions avec l'adulte, l'enfant semble se couper de sa sphère affective en adoptant une attitude de retrait et d'évitement à l'égard de ses parents (Main 1998). Le désir de réassurance de l'enfant étant fréquemment déçu, il inhibe ses pulsions d'attachement et se montre enclin à devenir **indépendant**, d'autant qu'il s'aperçoit que cette attitude est fortement appréciée chez ses parents (Main et Goldwyn 1994).

Si le rejet de la figure d'attachement pousse ces enfants à désinvestir le domaine affectif, ils montrent souvent **un surinvestissement de la sphère cognitive**. Celle-ci est davantage valorisée par les parents qui sont plus à l'aise avec leur enfant dans des activités d'apprentissage plutôt que dans des situations qui les conduiraient à s'engager sur un plan affectif. Ces parents montrent fréquemment une aversion pour le contact physique ainsi qu'une difficulté à éprouver du plaisir dans les relations avec leur enfant (Ainsworth 1978, Miljkowitch 2001).

Les enfants avec lesquels nous avons travaillé ne répondaient pas à la description faite précédemment mais davantage à celle des **sujets « anxieux-ambivalents »**. Main (1998) considère qu'un bébé est « anxieux-ambivalent » ou « anxieux-résistant » quand il est préoccupé par sa mère pendant toute la durée de la Situation étrange. Dans les moments de retrouvailles, il manifeste alors à la fois une résistance subtile et des expressions persistantes de détresse et de recherche de proximité avec sa mère. L'enfant montre également un comportement marqué par **une forte émotivité** tandis que **les activités de découverte et d'exploration** sont **rare**s.

Enfin, le parent ne parvient généralement pas à rassurer son enfant qui continue à ressentir et à exprimer de la détresse alors qu'il est en présence de sa figure d'attachement censée représenter un indice de sécurité. Ce paradoxe pourrait trouver une ébauche d'explication dans les travaux d'Ainsworth (1978) qui mentionnent que les **mères des bébés « anxieux-ambivalents »** ne rejettent pas le comportement d'attachement. Toutefois, elles peuvent se montrer **imprévisibles et inconstantes** dans

la manière avec laquelle elles répondent à leur enfant en même temps qu'elles ont tendance à décourager toute initiative de l'enfant visant **l'autonomie**.

En réponse à ces attitudes de la figure d'attachement l'enfant, perturbé par la séparation, adopte également une attitude ambivalente mêlée de recherche de contact et de résistance au parent. Lorsque le parent essaie de réconforter l'enfant, celui-ci manifeste son opposition tout en recherchant, ce qui est paradoxal, un réconfort. Selon les auteurs (Main 1985, Miljkowitch 2001, Pierrehumbert 2003), cette résistance et cette ambivalence correspondraient à une colère éprouvée à l'égard du parent parce que l'enfant ne parvient pas à se remettre de la détresse qu'il a ressentie lors de la séparation. En conséquence, l'angoisse de séparation est telle qu'elle empêche l'enfant d'explorer l'environnement et d'utiliser sa figure d'attachement comme base sécurisante.

Concernant ces enfants, les caractéristiques évoquées par les enseignants dans leurs demandes d'aides se recourent généralement en :

- Difficulté à être attentif et à se concentrer,
- Incapacité à mener une tâche à son terme,
- Manque d'autonomie (sollicitation excessive de l'adulte référent),
- Manque de motivation,
- Difficulté d'intégration dans le groupe classe.

Il nous semble donc possible de considérer comme relativement vérifié l'éventail des traits cliniques et de passer à l'étude de la manière dont ils peuvent être interprétés à la lumière de la théorie de l'attachement. Dans la lignée des éléments que Bowlby (1969) a développés, il nous a paru pertinent de mettre en lien l'échec scolaire avec des difficultés de séparation, elles-mêmes générées par un attachement anxieux.

1. 4. Facteurs intervenant dans le développement d'un attachement anxieux

Essentiellement focalisée sur la dyade mère-enfant, la théorie de l'attachement s'est progressivement étendue à l'étude des relations père-enfant (Cupa 2000, Le Camus 2000). Certains travaux interrogent également le rôle joué par le **contexte familial** dans lequel prend naissance et se construit le lien d'attachement. Ainsi Bowlby (1988) évoquait-il déjà l'intérêt et la nécessité d'intégrer la théorie de l'attachement à l'ensemble du système familial. Dans la lignée de cette conception, Byang-Hall (1999) a suggéré une extension de la notion de **base de sécurité à la famille** comme un tout.

De nombreuses études mettent en évidence trois aspects essentiels ayant une influence sur la qualité de l'attachement parent-enfant (Pinel-Jacquemin et Zaouche-Gaudron 2009) : la **représentation d'attachement des conjoints**, la **satisfaction conjugale** et les **conflits au sein du couple**. Le premier point concerne la représentation d'attachement que s'est construit chacun des membres du couple. Nous avons déjà souligné que des liens (de corrélation et non de causalité) ont été démontrés entre la classification réalisée à partir de *l'Adult Attachment Interview* de la mère et le type d'attachement mère-enfant lors de la Situation étrange (Main 1985).

Dans cette lignée, tant les travaux de Haft et Slade (1989) que ceux de Isabella et Belsky (1991) confirment que les attitudes parentales sont un **élément « prédicteur »** important des réactions de l'enfant dans le protocole expérimental de la Situation étrange. Ces études ont conduit à cerner quels types de soins parentaux développaient chez l'enfant un attachement sécurisé ou un attachement insécurisé. Les parents favorisant un attachement sécurisé chez leur enfant sont disponibles psychologiquement et physiquement en même temps qu'ils sont sensibles aux signaux de leur enfant qu'ils interprètent pertinemment. Au contraire, les parents de l'enfant qui présente un attachement de type anxieux manifestent un registre de réponses souvent pauvres, réduites à l'égard de leur enfant. Ils sont peu sensibles aux signaux de l'enfant

et y répondent de façon inadéquate, en hésitant entre le rejet de la demande de l'enfant et l'interférence émotionnelle voire la « surimplication » (Pierrehumbert 2003).

Certaines situations peuvent expliquer cette « incapacité » des parents à être disponibles aux demandes de leur enfant et nuire alors au développement d'un attachement harmonieux. Parmi ces circonstances particulières et à l'appui des réflexions de Dollander et de Tychev (2002) dans leur ouvrage « *La santé psychologique de l'enfant. Fragilités et prévention* », notons le cas de la dépression postnatale. En référence à de nombreux travaux épidémiologiques, les auteurs rappellent que « l'accouchement et la naissance de l'enfant représentent la période de la vie d'une femme où elle est le plus exposée à un risque de morbidité psychiatrique » (p. 27).

A ce titre la dépression postnatale, à différencier du classique *baby blues*, touche en moyenne 15 à 20 % des parturientes et représente un facteur de risque et de fragilisation important des liens avec l'enfant. Une jeune femme, qui a intériorisée une image négative de la maternité du fait d'interactions relationnelles carencées avec sa propre mère, est d'autant plus vulnérable. Les effets de la dépression conduisent ces mères à être peu réceptives aux signaux de leur bébé et l'on sait à quel point combien les conséquences sont dévastatrices. Par conséquent nous considérons, à l'instar de Pierrehumbert (2003), que la dépression postnatale peut avoir des **répercussions sensibles sur la relation d'attachement** et être un facteur conduisant à la mise en place d'un **attachement anxieux**. En effet, l'analyse des entretiens parents tend à prouver la pertinence de ces considérations ; aussi serait-il intéressant de développer des recherches ciblées investiguant les liens entre dépression postnatale et type d'attachement.

Dans une autre lignée, certains facteurs de « vulnérabilité » tels qu'une situation traumatisante de séparation (hospitalisation) à laquelle l'enfant a pu être confronté précocement, des menaces d'abandonner l'enfant faites pour des raisons de discipline ou de résultats scolaires médiocres, pourraient expliquer ce type

d'attachement anxieux (Bowlby 1973). L'auteur relève des hypothèses ayant fait ultérieurement l'objet de travaux et qui mettent en évidence des facteurs environnementaux.

Pour poursuivre et au regard des situations cliniques que nous avons rencontrées, nous remarquons que des relations conjugales instables, fragilisées, peuvent constituer un autre facteur générant un attachement anxieux. Généralement, il s'agit d'**une interaction familiale vulnérable** dans laquelle la mère ou le père souffrent d'anxiété à propos des figures d'attachement. Dans la majorité des cas, c'est la mère qui est l'agent principal de cette situation mais le père reste un élément important en ce qu'il s'oppose ou non à la situation pathogène. Dans son livre « *Parents immatures et enfants-adultes* », Harrus-Révidi (2002) évoque des contextes familiaux dans lesquels l'enfant assure un rôle parental tandis que l'adulte s'arroge le rôle de l'enfant. Ainsi l'adulte compte-t-il sur l'enfant pour prendre soin du parent... « le parent cherchant à être à la charge de l'enfant qui lui apportera le réconfort » (Bowlby 1969, p. 350).

Bien souvent les adultes, généralement la mère, considèrent leur enfant comme un confident auprès duquel ils déposent les difficultés relationnelles et familiales. Dans ces circonstances, il n'est pas rare que l'enfant adopte une attitude adultomorphe tant vers ses parents que les étrangers. Alors que le « besoin de dépendance » du parent, la mère surtout, se maintient, la réaction de l'enfant, elle, oscille entre des phases « d'agrippement » à des tentatives d'indépendance (Clyne 1966). Les conclusions des auteurs se rejoignent sur un point fondamental : les réactions des parents mettent en évidence des **relations foncièrement ambivalentes à l'égard de l'enfant**. Ce point apparaît d'ailleurs nettement dans les entretiens parents et à travers les réponses des enfants aux tests projectifs (Cf. 3^{ème} partie, chap. I).

Les auteurs soulignent que cette inversion des rôles est subtile, tant dans le discours des protagonistes que dans leurs actes, et les mécanismes à l'œuvre ont à voir avec des aléas dans l'attachement que les parents ont eux-mêmes pu construire avec leurs propres parents. Le père ou la mère recherchent alors une satisfaction tardive

d'affection qu'il ou elle n'a pu obtenir enfant. En effet, le parent en cause se montre souvent très anxieux au sujet de la disponibilité de ses propres figures d'attachement si bien **qu'il inverse inconsciemment la relation normale parent-enfant.**

Dans cette optique, ils ne permettent pas à leur enfant d'occuper une place de sujet insouciant, libre de prendre part aux activités ludiques et scolaires. En fait, les parents se comportent à l'égard de l'enfant comme s'il était « la figure dominante » (Bowlby 1969, p. 354). Les parents semblent accepter que l'enfant les domine de la même façon qu'ils ont toujours accepté que leurs propres parents (grands-parents paternels ou maternels) le fassent.

Bowlby (1969) considère qu'un parent qui inverse la relation avec son enfant entretient ou a entretenu avec son propre parent **une relation intime mais très angoissée et ambivalente.** Il peut s'agir, par exemple, d'un parent qui pense qu'il n'était pas désiré et qui, par conséquent, a dû se battre (et doit encore lutter) pour obtenir un peu de considération, d'affection. Plus avant, selon les travaux existants (Bowlby 1969, Harrus-Révidi 2002), il apparaît qu'une relation mère / grand-mère ambivalente a des risques de conduire à une relation mère-enfant inversée.

Dans ce cadre, Visier (1999) pointe qu'une modalité de relation binaire domine, impliquant l'exclusion de soi ou d'un autre, et par là-même l'impossibilité d'accéder au « trois ». Misès (2004) rejoint Visier en soulignant que l'on constate souvent à l'intérieur de ces familles des **difficultés d'individuation des membres** et une confusion sensible des rôles.

Par conséquent la satisfaction conjugale définie, à partir de la qualité de la communication dans le couple des échanges et partages, est fortement perturbée. Les relations au sein du couple sont souvent **agitées** et montrent une mère prise au piège d'une relation ambivalente tant avec ses parents, sa mère notamment, qu'avec son enfant en échec scolaire. **Le conjoint, plutôt passif,** essaie de se dégager à la fois de ses responsabilités d'époux et de celles de père. Selon Bowlby (1969), ce type de

relations ne s'installe pas par hasard et concerne préférentiellement les hommes passifs. En effet, ils épousent et restent unis à une femme qui répond d'abord aux demandes de sa propre mère. Cette femme essaie en même temps de dominer son mari de la même façon que sa mère la domine. Bowlby ajoute que l'image symétrique de ce type de relation, à savoir un homme empêtré avec sa mère et une femme passive, existe.

Dans les deux exemples, les relations de couples sont peu harmonieuses. Dès lors l'hostilité, l'absence de soutien et de disponibilité dans le couple nourrissent des **conflits récurrents entre les conjoints**. Ces altercations perçues comme menaçantes par l'enfant, semblent générer des relations d'attachement parent-enfant insécurisées. En ce sens, les enfants anxieux (évitants ou ambivalents) sont davantage confrontés à des conflits conjugaux menaçants que les enfants sécurisés (Davies et Forman 2002).

Pour notre part nous avons constaté que les dysfonctionnements mentionnés ci-dessous lors des entretiens parents notamment, sont aussi palpables à travers les résultats aux tests projectifs des enfants (Cf. 3^{ème} partie).

Une quatrième hypothèse théorique se dégage de ces développements :

H 4 :

Nous suggérons l'éventualité d'un lien sensible entre la situation d'échec scolaire de certains enfants et l'absence de qualité pare-excitante des figures parentales, figures alors « insécurisantes » générant un attachement anxieux.

D'autres travaux, portant sur **l'attachement et les styles éducatifs parentaux**, ont mis en évidence des corrélations sans démontrer de liens de causalité. Dans son ouvrage *Classe sociale, milieu familial, intelligence* (1984), Lautrey développe l'idée que le style éducatif parental, c'est-à-dire la manière avec laquelle les parents permettent à leur enfant d'appréhender l'environnement physique et social, détermine le développement cognitif des enfants. Cet auteur, en se référant au modèle piagétien de

l'équilibration, montre que l'environnement familial est favorable au développement intellectuel quand le rapport régulation-perturbation est en équilibre, ce qui est le cas dans les structurations éducatives souples. Lautrey a défini des types de pratiques éducatives familiales en s'appuyant sur une dimension cognitive alors que le registre psychoaffectif est également impliqué. A titre d'exemple, il pourrait être intéressant **d'étudier la qualité de l'attachement dans les pratiques éducatives souples...**

Des auteurs comme Kellerhals et Montandon (1991) considèrent que le style éducatif parental renvoie généralement à quatre catégories (« autoritaire, démocratique, permissif et désengagé »). S'appuyant sur cette classification, l'importante étude de Karavasilis et *al.* (2003) portant sur 202 enfants de 9 à 11 ans et 212 enfants de 10 à 14 ans tend à montrer une association positive entre **le style parental « démocratique » et un attachement « sécure »**. Toutefois le rôle de l'environnement familial et notamment des pratiques éducatives, au cours de la période préscolaire et scolaire sur le développement de l'adaptation scolaire, restent encore mal connus et relativement peu étudiés. Dans le cadre de recherches approfondies et ciblées, il serait donc pertinent de mieux identifier l'interdépendance des caractéristiques éducatives familiales dans la prédiction de l'échec scolaire.

2. APPROCHE PSYCHODYNAMIQUE ET ATTACHEMENT

Dans le premier paragraphe de cette section, nous rappelons les points de désaccord entre la psychanalyse et le modèle de l'attachement tandis que le second paragraphe, à l'appui des courants théoriques actuels, envisage les convergences possibles et fructueuses entre les deux théories. Nous examinons plus spécifiquement les concepts de « pulsion d'attachement », de « fonction réflexive » et de « base sécurisante » afin de dégager leurs implications dans les deux théories. Il ne s'agit pas tant d'atteindre « un œcuménisme illusoire » (Golse 2004) que de montrer la pertinence et la complémentarité sur le plan théorico-clinique d'une approche qui, comme la nôtre, associe les deux théories.

2. 1. Éléments de divergence

Dès le début des années 60, la théorie de l'attachement a été considérée comme une théorie mécaniste réduisant les concepts étiologiques à une unique variable, celle de la séparation physique. Vivement critiqué, Bowlby bien que psychanalyste, est accusé d'avoir renoncé à la théorie des pulsions et aux fantasmes inconscients. Par conséquent, les points de divergence significatifs sont bien présents entre les deux courants théoriques et révèlent les limites inhérentes à chaque modèle.

La description des comportements d'attachement réalisée par Bowlby (1969) est précieuse parce qu'elle a aussi permis une meilleure compréhension de la dynamique de séparation et des processus impliqués dans l'élaboration du deuil, de la perte chez l'enfant. Toutefois, la théorie de l'attachement interroge plusieurs considérations psychanalytiques, en particulier celles relatives à la **théorie des pulsions** à la **place de l'objet** ainsi que les réflexions ayant trait à la **causalité psychique** (Fonagy 2004, Bader 2006).

Selon Freud, la sexualité est première et l'objet (plus fantasmé que réel) n'est en aucun cas dissociable de la pulsion. Comme nous l'avons souligné, c'est avec Fairbairn (1952) puis Bowlby (1969) que l'individu va progressivement se définir comme un sujet à la recherche de relations, donc en quête d'objet avant d'être sujet cherchant la satisfaction de son plaisir. Dans ce cadre c'est la relation d'objet qui est première, imposant alors de voir dans l'attachement et la sexualité deux systèmes distincts (Bowlby 1969). Pour la psychanalyse, tant les comportements infantiles que ceux de l'adulte s'appuient sur la libido.

Cette opposition entre les deux théories a conduit à un clivage qui s'exprime à travers une position polémique concernant l'incompatibilité entre le concept d'attachement et celui du sexuel. Bowlby (1969) souligne que les liens affectifs qui correspondent aux besoins de protection, de réconfort et de sécurité se développent et se construisent durant l'enfance. En ce sens, la théorie de l'attachement déplacerait la

sexualité à l'arrière-plan pour mettre en exergue les schémas d'attachement et d'interactions socio-émotionnelles (Bader 2006).

Un autre point de désaccord entre les deux approches théoriques concerne la place de l'objet dans la construction du psychisme, plus précisément la présence ou, au contraire, l'absence de l'objet. Si certains pensent que la psychanalyse est une métapsychologie de l'absence, d'autres ont envisagé que le modèle de l'attachement n'était qu'une théorisation restreinte et pauvre des conséquences de la présence de l'objet (Golse 2007). Les travaux de psychanalystes comme Balint (1964), Winnicott (1969) et Lebovici (2003) ont montré **l'influence sensible de l'environnement sur le développement précoce**. Ils accordent une fonction essentielle à l'objet dans la **formation de l'appareil psychique** et dans le reflet de l'intégration des pulsions dans le Moi.

Si la psychanalyse insiste sur les liens indissociables entre la pulsion et l'objet, le modèle de l'attachement se centre sur un autre domaine, celui des comportements d'attachement qui ont pour objectif principal de maintenir l'accessibilité à une figure parentale. Dès lors, même si les concepts winnicottiens de *holding*, *handling* et « d'objet transitionnel » sont assez proches des descriptions de Bowlby, ils ont une portée métaphorique et clinique plus importante du fait de leur ancrage psychanalytique (Bader 2006). En outre « l'espace transitionnel » avec la dimension paradoxale qu'il contient, puisqu'il renvoie à l'aptitude du sujet (l'enfant généralement) d'être seul en présence de l'autre (la mère), apparaît en marge du modèle de l'attachement.

Si l'on se centre sur l'aspect narcissique, la théorie de l'attachement ne semble pas prendre assez en considération la relation « transnarcissique », c'est-à-dire la relation d'étayage de l'enfant sur la mère. Enfin plusieurs auteurs, (Fonagy 2004, Bader 2006) ajoutent que les travaux de Bowlby et de ses successeurs n'intègrent pas la dimension de « séduction » de l'objet maternel relevée par Freud et reprise par Laplanche (1987).

Pour finir, une autre thématique fait débat : elle concerne la **causalité psychique**. Alors que dans la théorie psychanalytique, les modèles relationnels de l'enfance peuvent resurgir à l'âge adulte sous forme de compulsions de répétition, la théorie de l'attachement défend l'idée d'une accumulation des expériences relationnelles (Fonagy 2004). A ce titre, l'attachement est un modèle de la causalité qui explique les effets des événements réels sur un sujet en observant les patterns d'attachement infantiles. Bowlby et ses collaborateurs émettent l'idée d'une valeur prédictive des schémas d'attachement au cours de l'existence. En revanche, la psychanalyse accorde une autre place à la causalité psychique : celle-ci dépend étroitement de la réalité psychique éprouvée par le sujet, réalité qui contient les affects, les désirs et les perceptions tant sensorielles que subjectives de l'individu (Bader 2006).

En résumé les pulsions, la satisfaction hallucinatoire du désir, le primat de la sexualité infantile sont les fondements de la théorie psychanalytique intrinsèquement distincte en ces points de la théorie de l'attachement. Malgré les **divergences sensibles** entre les deux théories, nous défendons l'idée de **complémentarités fécondes** entre les deux approches dans la compréhension des phénomènes relationnels et psychiques. Notons, en appui du modèle théoricoclinique adopté dans notre recherche, qu'actuellement plusieurs auteurs (Fonagy 2004, Pierrehumbert 2006) soulignent à la fois les points d'opposition et les liens possibles entre théorie de l'attachement et psychanalyse.

2. 2. Apports des courants théoriques actuels et convergences possibles

Fonagy (2004) considère que le modèle de l'attachement est un des seuls concepts psychanalytiques à jeter un pont entre la psychologie générale et la théorie clinique psychanalytique. Si les disciples de Bowlby viennent essentiellement du monde des recherches empiriques et des observations en laboratoire, certains chercheurs ont tenté des **approches unificatrices** entre le modèle psychanalytique et celui de l'attachement. Par exemple, Bretherton (1987) a fourni des travaux comparatifs du concept de l'attachement, de la théorie de la séparation-individuation et de la théorie

des relations précoces mère-bébé exposée par Stern. **Les points de rencontre entre la théorie de l'attachement et les concepts psychanalytiques** existent donc et s'avèrent riches.

En effet, l'étude de l'organisation de l'attachement humain est fondée sur des thèmes qui concernent également des questions centrales à la psychanalyse. Ces interrogations ont trait aux répercussions du **traumatisme précoce** et à l'étude des **interactions précoces parents-enfant** ainsi que leurs rôles dans le développement de l'angoisse et la mise en place de certains mécanismes de défense. Freud a considéré que l'angoisse est une expérience biologiquement déterminée et liée à la perception de dangers à la fois internes et externes (Fonagy 2004). De son côté, Bowlby prend en compte les considérations de Freud selon lesquelles la séparation précoce (abandon, isolement...) génère la détresse et l'angoisse du bébé. Les deux auteurs s'accordent sur le fait que l'angoisse s'enracine dans **la peur de la perte de la mère**, prototype de la situation de danger. Un autre point de rencontre significatif entre les deux théories se dégage des relations précoces mère-enfant. Tant Freud que Bowlby reconnaissent que la relation de l'enfant à la mère est unique et se construit à un stade précoce.

Dans cette perspective des psychanalystes tels que Golse (1999) ne voient pas, dans le paradigme de Bowlby, d'incompatibilité fondamentale avec la métapsychologie. Aussi les cliniciens francophones (Miljkowitch 2009, Pierrehumbert 2006) prêtent-ils une attention croissante à cette nouvelle conceptualisation de l'affectivité, de l'émotion et du cognitif. En outre, les changements culturels et sociaux conduisent davantage à une approche développementale de la personnalité et des troubles psychiques, approche dans laquelle la théorie de l'attachement ne cesse de se développer aux niveaux théoriques et cliniques.

Aujourd'hui les enfants sont soumis à un ensemble considérable de stimuli qui trouvent souvent leur origine à l'extérieur du milieu familial. Dans notre travail, nous nous penchons sur la place de l'attachement anxieux dans l'échec scolaire ou pour l'énoncer autrement, sur les **liens entre un attachement pathogène de type anxieux**

avec l'incapacité à apprendre. Or, c'est sur la famille que la théorie freudienne s'est construite et les changements socioculturels actuels imposent de mettre en place de nouveaux paradigmes. Dès lors, la théorie de l'attachement trouve toute sa pertinence puisqu'elle offre **une compréhension développementale de la personnalité et des troubles psychiques.** Depuis plusieurs années maintenant, les services de psychiatrie infantile sont très attentifs à l'environnement et aux interactions parent-enfant-école comme fondamentales dans le développement.

Dans cette perspective et en s'appuyant sur les travaux d'Anzieu (1996), Golse (2004) met en évidence « **la pulsion d'attachement** à but initial conservatoire mais avec une libidinisation secondaire de l'objet d'attachement au sein d'un étayage rapide du sexuel sur le besoin » (p. 11). Soulignons que Bowlby, dans son œuvre, a indiqué qu'il s'opposait au concept de pulsion ; par conséquent, Anzieu introduit un autre regard sur le paradigme de l'attachement pour en faire une lecture originale. Le concept de pulsion d'attachement s'avère stimulant parce qu'il permet de réintroduire l'attachement au sein de la théorie de l'étayage sans pour autant renoncer aux références métapsychologiques classiques. Golse (2007) ajoute que cette nouvelle conception permet de joindre dans un même mouvement la théorie des pulsions et la théorie des relations d'objet qui apparaissent comme les deux aspects d'un seul et même processus.

Bowlby (1969) conditionne la qualité de l'attachement mère-enfant à la capacité de l'environnement maternel à offrir au bébé un échange structurant. Ce dernier s'appuie sur cinq critères définis par Bowlby (1969) : l'échange des sourires, la solidité du portage, la chaleur de l'étreinte, la douceur du toucher et l'interaction des signaux sensoriels et moteurs lors de l'allaitement. Il s'agit alors d'une expérience désignant « un accomplissement pulsionnel non libidinalisé, indépendant des zones érogènes » (Golse 2007, p. 18). Pour notre part, nous reprenons les suggestions de Golse et d'Anzieu qui pointent que l'attachement en tant que besoin primaire de l'enfant pourrait alors être libidinalisé comme les autres besoins d'autoconservation propres à la théorie freudienne de l'étayage.

Par conséquent, cette approche métapsychologique de la théorie de l'attachement met en évidence que les liens possibles entre attachement et psychanalyse n'aboutissent pas à des bouleversements des repères psychanalytiques. La conception, défendue par Golse et dans laquelle nous nous inscrivons, invite aussi à repenser les rapports entre la théorie des pulsions et celle des relations d'objet. La référence aux pulsions renvoie à un « en-deça de l'objet » (au sens freudien) qui conduit à réfléchir sur la dimension de l'absence de l'objet définie par la psychanalyse. Dans la théorie des relations d'objet, l'objet concerne avant tout la métapsychologie de la présence. Golse (2004), en citant les travaux de Bollas (1996), propose un « entre-deux » intéressant à explorer. Bollas considère que le vrai Self du sujet ne peut se construire et se révéler qu'à travers ses manipulations et expérimentations de l'objet. Il s'ensuit que « la pulsion sans objet est un mythe, l'objet sans pulsion est un leurre et le vrai Self s'enracine, très précisément, en leur point de rencontre » (Golse 2004, p. 11).

Au vu de ces considérations, il ressort que la façon avec laquelle le sujet utilise ses objets influence sensiblement la construction du Self. À l'instar de Golse et de Bollas, notre conception dans le présent travail penche plutôt du côté de la relation d'objet. De fait, la question de la sexualité infantile au sens freudien, même si elle apparaît quelque peu marginalisée, reste fondamentalement au sein de notre problématique de recherche. En effet, le registre du plaisir de pensée évoqué dans le premier chapitre n'évacue pas, loin s'en faut, le principe de plaisir/déplaisir. L'attachement n'exclut pas le plaisir qui, au contraire, a un impact sur la qualité de l'attachement tout autant que le déplaisir. En conséquence, si pour notre modèle théoricoclinique nous nous référons amplement à l'approche psychodynamique, nous estimons que rien n'empêche d'appréhender également les choses en termes de pulsion d'attachement.

Pour poursuivre dans la lignée des réflexions apportées par Golse (2007), les liens entre processus d'attachement et notion de représentations mentales conduisent à penser la place particulière de l'attachement entre **théorie des pulsions et théorie des relations d'objet**. Grâce aux travaux de Main (1985) et aux études actuelles sur la

narrativité (& 3. 3.), l'attachement ne peut plus être conçu comme un mécanisme automatique et non mentalisé. Ainsi que l'a montré Bretherton (1987), c'est **l'écart** entre ce qui est attendu et ce qui est vécu qui est informatif pour l'enfant. Dès lors, les **représentations** impliquées reflètent à la fois quelque chose du **sujet** (le bébé), de **l'objet** (le *caregiver* ou la figure d'attachement) et du **type de relation** qui les lie. A nouveau nous rejoignons Golse (2007) pour convenir, qu'à travers les représentations, se croisent des éléments dépendants à la fois du pulsionnel (du côté du nourrisson) et de l'objet (du côté du *caregiver*). Ces constats justifient que l'on puisse voir dans la théorie de l'attachement une passerelle entre ces deux autres théories que sont la théorie des pulsions et celle des relations d'objet.

Si l'on doit aux travaux francophones (Anzieu, Cupa, Golse, Miljkowitch et Pierrehumbert) des **apports séduisants** au modèle de l'attachement, les concepts élaborés et développés par les équipes anglo-saxonnes, en particulier celle de Peter Fonagy à l'*University College of London* et au Centre Anna Freud sont aussi fructueux. Fonagy (2004) intègre plusieurs aspects du cognitivisme, du constructivisme et de la recherche sur le nourrisson tout en cherchant à créer des liens avec les neurosciences et la génétique. Cette position théorique dynamise le lien entre la théorie freudienne de la pulsion et celle de l'attachement en même temps qu'elle met en évidence ce que Bowlby (1978) avait déjà relevé, à savoir que les **schémas d'attachement** constituent des **mixtes de versants cognitifs et affectifs**.

En ce sens, les processus de pensée et d'affect, avec des contenus différents suivant la situation interactive rencontrée, correspondraient à ce que Fonagy (2004) désigne par « **fonction réflexive** ». Celle-ci, composante de la mentalisation, est un concept fondamental qui conduit à une relecture de la théorie de l'attachement. La fonction réflexive témoigne de la capacité de l'enfant à se représenter les idées et les sentiments comme des états mentaux, et donc à prévoir et à agir à partir des croyances et des désirs de ses objets (Fonagy 2004). **L'attachement** permettrait alors de créer un **milieu intersubjectif de contenance** (Bion 1962) dans lequel l'adulte référent aurait un rôle essentiel dans l'établissement de la capacité à penser de l'enfant. Cette approche

converge avec celle du système motivationnel de l'intersubjectivité décrit par Stern (1987). Le développement et la consolidation de la **capacité autoréflexive** est permise par la sécurité de l'attachement. Ainsi la relation d'attachement sécurisante avec son parent permettrait à l'enfant en bas âge d'explorer les états mentaux tant des autres que les siens en toute sérénité. L'enfant, accédant alors progressivement à une meilleure gestion de ses émotions grâce à la conscience réflexive, serait plus enclin à affronter les éléments difficiles ultérieurs (Fonagy 1997) comme si cette dimension réflexive pouvait nourrir **ses possibilités de résilience**.

Au regard de ces conceptions, nous pensons également que le **modèle de l'attachement** peut aider à mieux comprendre le **développement de la résilience**. Nous avons souligné qu'un sujet, grâce à la qualité de son attachement, construit une sécurité interne, des bases narcissiques solides l'aidant à affronter les obstacles et les risques pris au cours de l'existence. L'attachement sécurisant génère à la fois une « base sécurisante » sur laquelle l'individu peut s'appuyer ainsi que des capacités de mentalisation essentielles dans le processus de résilience (Anaut 2003, Lighezzolo et de Tychev 2004).

Par exemple, les enfants résilients semblent avoir acquis des bases affectives solides issues d'investissements parentaux adaptés. On sait aujourd'hui, et les études récentes tendent à le confirmer (Miljkowitch 2009), que le type d'attachement peut évoluer au cours de l'existence en fonction des expériences vécues. Par conséquent, Bowlby l'avait d'ailleurs évoqué, certaines rencontres significatives et structurantes permettent d'apporter une base de sécurité qui faisait défaut (Anaut 2005). En outre, la prise en compte du **multidéterminisme dans l'établissement des liens d'attachement** conduit à penser que les modèles internes opérants construits pendant l'enfance peuvent se modifier.

Dans cette perspective nous rejoignons Anaut (2005) qui, se référant à Palacio-Quintin (2002), considère que les attachements multiples sont un facteur pertinent de résilience car ils offrent la possibilité, pour le sujet, de rencontrer un

« tuteur de résilience » ouvrant alors à l'élaboration d'un attachement sécurisant. L'attachement n'étant ni fixé, ni acquis une fois pour toute, des enfants peuvent devenir sécurisés s'il est possible de suppléer en partie les carences précoces et les défaillances parentales. Ces considérations ouvrent à l'idée que les modèles opérants élaborés durant l'enfance peuvent se modifier, voire se reconstruire au fil de l'expérience et des rencontres faites par le sujet (Anaut 2005).

Alors que l'attachement à la figure maternelle renvoie à une conception linéaire et déterministe de l'attachement, nous partageons le point de vue de Marie Anaut (2005) qui considère que le modèle du « parcours flexible et multidéterminé de l'attachement » propose une dynamique stimulante notamment sur les plans clinique et psychothérapeutique. En effet, la théorie de l'attachement a des répercussions intéressantes tant dans le vaste champ thérapeutique des accompagnements familiaux que dans celui de la prévention et des thérapies conjointes précoces parents-enfant. À ce titre, les travaux réalisés par les équipes de pédopsychiatrie tant francophones (Lebovici et Golse 2003, Guedeney A et Guedeney N 2002) qu'anglo-saxonnes (Fonagy *et al.*, 1989) sont remarquables.

3. ATTACHEMENT ET ÉCHEC SCOLAIRE

Dans un premier temps, nous voudrions examiner la question que pose inévitablement l'attachement : celle de la séparation et de son corollaire **l'angoisse de séparation**. Nous pensons que de la capacité à assimiler et à élaborer l'absence, se dégage la possibilité d'une adaptation scolaire équilibrée et ouverte sur les apprentissages.

Le second paragraphe consacré à la désorganisation des relations et des représentations d'attachement nous conduit à réfléchir dans quels types de **structure** semblent s'inscrire « **les pathologies de l'attachement** » chez les enfants en échec scolaire.

Pour finir, nous évoquons les **pistes** comme la narrativité (Golse 2005), la plasticité des attachements (Miljkowitch 2009)...sur lesquelles les recherches actuelles mettent l'accent et qui offrent des perspectives prometteuses tant sur les plans théoriques que thérapeutiques.

3. 1. Attachement et angoisse de séparation

Ce paragraphe nous permet d'éclairer un des objectifs fondamentaux de notre recherche : explorer à la fois l'organisation de l'attachement et les possibilités d'une séparation qui ne soit pas un « arrachement » (Golse 2005). Les temps qui précèdent la scolarisation sont fondamentaux et le passage de la maison au monde scolaire est une **rupture**, un « pont » douloureux à franchir puisqu'il symbolise la sortie (plusieurs heures par jour) du monde familial pour un univers extra-familial aux exigences et contraintes accrues. De notre expérience clinique, il ressort que la qualité de l'attachement influence à la fois les aptitudes du sujet à élaborer la coupure entre la famille et l'école ainsi que son implication scolaire.

Seules quelques études ont examiné la relation entre l'attachement et les habiletés à l'âge scolaire en mettant en évidence des liens entre l'adaptation scolaire et la qualité de l'attachement. À titre d'exemple, Jacobsen, Edelstein et Hofmann (1994) ont souligné **une association entre l'attachement et la performance** à des tâches **cognitives** piagésiennes médiatisées par le sentiment de confiance en soi du jeune, pour un échantillon d'enfants de 7 à 15 ans. Les résultats montrent que l'attachement sécurisé est un facteur prédictif significatif des habiletés de raisonnement déductif et de la motivation scolaire, ceci indépendamment du sexe de l'enfant. Les sujets insécurisés-évitants et **insécurisés-ambivalents** sont ceux qui présentent la **motivation scolaire la plus faible** et montrent le plus **de difficultés** dans la réalisation **des tâches cognitives**.

En général, les recherches remarquent peu d'interactions entre l'attachement et le sexe dans la prédiction de la performance scolaire. Toutefois, la plupart des études menées l'ont été auprès de jeunes enfants âgés de 1 à 7 ans ; il serait intéressant alors

d'investiguer des tranches d'âge plus élevées vers la fin du primaire. En effet, chez les jeunes de 8 à 12 ans, l'on a tendance à observer une accentuation des différences liées aux rôles sexuels et une plus grande attente des enseignants ainsi que des pairs pour la conformité avec ces rôles sexuels (Finnegan et *al.*, 1996). Dans cette perspective, certains styles d'attachement impliquant la dépendance et l'absence d'autonomie seraient moins bien acceptés chez les garçons « anxieux-ambivalents » que chez les filles. Par conséquent, les études portant sur les tranches d'âge plus élevées pourraient, par exemple, davantage appréhender **les liens entre sexe de l'enfant, attachement et adaptation scolaire**.

La thèse de Bacro (2007) a mis en évidence que, comparativement aux enfants sécurisés, les enfants insécurisés à leurs parents éprouvent plus de difficultés à établir des relations de bonne qualité avec les personnes de leur entourage. En outre, ces enfants sont moins engagés dans les tâches cognitives et scolaires (Bacro 2007, Moss et Saint-Laurent 2001) et obtiennent des résultats inférieurs à ceux des enfants sécurisés aux épreuves cognitives (Main 1994). Ces études montrent donc qu'un attachement insécurisé tend à limiter l'ouverture de l'enfant à la sphère psychosociale (Pierrehumbert 2003) en même temps qu'il semble affecter le développement intellectuel du sujet.

Pour notre part, nous nous interrogeons sur les liens entre un attachement pathogène et l'impossibilité d'assimiler l'absence, donc **d'élaborer l'angoisse de séparation**. Pour la théorie de l'attachement, la séparation est une expérience difficile et le point de vue de Bowlby (1973) évoque l'enjeu avec clarté. Il souligne que la littérature psychanalytique mentionne de nombreuses hypothèses pour tenter de comprendre l'angoisse de séparation. Les théories oscillent entre l'approche de Freud (1926) sur la transformation de la libido et l'angoisse-signal, celle de Rank (1956) sur le traumatisme de la naissance, celle de Klein (1952) sur la position dépressive, etc... Bowlby (1973) ajoute qu'il ne se trouve aucune théorie sauf celles de Fairbairn (1952), de Balint (1964) et de Winnicott (1969), pour considérer que : « L'absence de la mère

puisse être, en elle-même et pour elle-même, la vraie cause de cette manifestation d'angoisse et de chagrin » (p. 55).

André (2000) pense que l'on ne peut opposer aux arguments de Bowlby un raisonnement psychanalytique univoque se limitant à la perte d'objet. Dans les quelques pages de « *Inhibition, symptôme et angoisse* » consacrées à l'angoisse de séparation, Freud (1926) tente d'inverser l'image trop évidente de la perte. Selon lui, l'enfant manifeste son angoisse non seulement parce qu'il ressent le manque de l'objet aimé mais aussi parce qu'il est **assailli de l'intérieur** par l'exigence pulsionnelle et différents fantasmes de perte. Dans ce cadre les fantasmes sur « l'objet d'attachement », dont la présence externe donne un sentiment de « sécurité », sont également le fruit des pulsions libidinales. Ajoutons que les sentiments de sécurité découlent de la présence interne de cet objet dont la perte provoque des angoisses d'annihilation (Klein 1952).

D'après Freud (1926), on note peu de différence entre les enfants quant au type d'angoisse (angoisse de séparation, angoisse de castration, culpabilité...). Ce n'est ni la présence ou l'absence d'angoisse, ni même sa quantité ou sa qualité qui permettent de prédire l'équilibre psychique ou la pathologie, c'est **la capacité du Moi à maîtriser l'angoisse**. Par conséquent, l'angoisse de séparation structure le développement de l'être humain ; aussi doit-elle être élaborée par l'enfant pour ne pas invalider sa croissance (Lighezzolo, de Tychev, Thiébaud 2006).

Se séparer renvoie à l'idée d'accepter d'exister en dehors d'un lieu contenant, familial et donc d'être dans le monde de façon autonome. Si chaque coupure constitue une épreuve pour l'enfant, la scolarisation en est une ; elle peut néanmoins s'appuyer sur une « médiation ritualisée » (Resnik 2009), à savoir que l'absence doit être élaborée pour que l'enfant s'autorise à apprendre, pour que se poursuive le chemin.

Le passage de l'espace familial (la maison) à l'espace scolaire (l'école) exploré dans notre recherche, prend aisément la forme d'un **rite initiatique**. Rappelons ici que le développement du concept d'espace chez l'enfant est concomitant à la mise

en place de la notion d'espace-temps et de l'aptitude à symboliser, c'est-à-dire à concevoir **un monde de représentations**. Celles-ci sont fondées sur les différenciations sujet-objet, unicité-multiplicité et permettent d'habiter, de vivre la réalité (Resnik 2009). C'est là une partie essentielle de notre thèse : nous pensons, à l'appui des travaux de Resnik (2009) que l'idée d'espace, de « **champ transitionnel** » (Winnicott 1969), est métaphorisée dans la représentation du « **chemin maison-école** » qu'en fait chaque enfant de notre recherche.

Lors de la période de latence, tant la qualité des castrations orales et anales (Dolto 1984) que l'élaboration de la position dépressive sont réactivées. Les difficultés à quitter les parents s'accompagnent parfois de manifestations anxieuses telles que des problèmes d'endormissement, des cauchemars, des tics ou une énurésie transitoire (Arbisio-Lesourd 1997, Dollander & de Tychev 2002). Lorsque la séparation est mal gérée, alors il est impossible pour l'enfant d'élaborer la position dépressive et l'on observe des **affects dépressifs** à la fois dans le discours du sujet et dans le registre somatique ou dans le recours à l'agir (Palacio-Espasa 1993, Richelle 2004).

À l'appui de ces constats, nous pensons nécessaire de rappeler le rôle crucial du père à la fois dans sa fonction symbolique de tiers défusionnant que par l'impact de sa présence réelle sur l'identité de l'enfant. Dans ce cadre, les auteurs s'accordent à affirmer qu'il est essentiel que le père ait une place dans la vie de l'enfant et que la mère la lui laisse (Cupa 2000, Richelle 2004). La question de **la toute-puissance de la mère** concernant l'angoisse de séparation a été évoquée par Lacan (2004) qui s'interroge : l'angoisse de séparation est-elle liée à l'absence de l'objet ou à sa trop grande présence ? Et l'auteur de conclure que « la possibilité de l'absence, c'est ça la possibilité de la présence » (p.67). En fait ce qui est angoissant pour l'enfant, ce sont les trop grandes proximité et accessibilité de la figure maternelle.

Pour notre part et sans exclure ce qui a été mentionné précédemment nous pensons, à l'instar de Barbier et Porte (2003), que la symptomatologie particulière de la séparation semble indiquer **une difficulté dans l'organisation de l'attachement** lui-

même, plutôt que dans un événement qui aurait pu venir détruire ou menacer celui-ci. La difficulté, quant à la capacité à être seul en présence de l'autre, paraît être du côté de **la construction du lien**, du moins dans la représentation de celui-ci. Si attachement il y a, il s'agirait plutôt de formes de ce que Anzieu (1996) a appelé « **attachement au négatif** ». La séparation rend perceptible ce qui manque dans le mode de présence antérieur de l'objet : elle révèle surtout les modalités et les failles du lien. Dans la même perspective, Lighezzolo, de Tychev et Thiébaud (2006) précisent que ce qui génère l'angoisse de séparation est pluridimensionnel ; cependant, le facteur qui structure **un attachement insécuré** entre les parents et l'enfant paraît prépondérant.

En fonction de ces considérations issues à la fois de l'approche psychodynamique et de la théorie de l'attachement, nous pouvons avancer une cinquième hypothèse :

H 5

L'échec scolaire révélerait un attachement insécuré empêchant l'élaboration de l'angoisse de séparation et donc l'impossibilité pour le sujet à accéder à une mentalisation de la séparation et à intérioriser des figures parentales sécurisantes.

3. 2. Attachement et psychopathologie : vers des pathologies limites ?

Nous avons pointé que la **préoccupation anxieuse** (& 1. 3) inscrite dans des manifestations comportementales s'exprimant au sein de l'école, se traduit également par des **résultats scolaires en décalage** par rapport au potentiel effectif de l'enfant. Dès lors, plusieurs auteurs soulignent que la désorganisation des relations et des représentations d'attachement représente des facteurs de risque importants dans le développement des **psychopathologies** (Main 1998, Greenberg 1999, Fonagy 2004).

En dépit de l'hétérogénéité structurale à laquelle renvoient les troubles de l'attachement, plusieurs aspects cliniques prégnants ne sont pas sans évoquer les **pathologies limites**.

L'attachement anxieux semble interroger le registre de l'archaïque qui renvoie préférentiellement aux questions de dépendance et d'autonomie. Dans cette problématique d'attachement, des éléments qui sont par ailleurs très présents dans les pathologies limites peuvent être soulignés : des failles narcissiques, un échec dans l'élaboration de la position dépressive et de l'absence, une quête incessante de l'étayage.

Il serait intéressant d'étudier comment a été négociée la position dépressive chez les enfants « angoissés/anxieux ». Selon la théorie kleinienne, l'angoisse dépressive porte sur le danger fantasmatique de détruire et de perdre la mère du fait du sadisme du sujet. Néanmoins, cette angoisse est combattue par divers mécanismes de défense et surmontée quand l'objet aimé est introjecté de façon stable et sécurisante. Nous pourrions émettre l'hypothèse que le fonctionnement psychique de ces enfants est pré-génital. Ainsi que l'indique Cordié (1996) : « Le lien entre ces deux opérations de causation du sujet, l'aliénation (inconscient freudien) et la séparation (le ça freudien), pose le problème aigu de l'intrication des phénomènes langagiers et de la jouissance ; c'est ce qui nous intéresse au plus haut point quand nous tentons de préciser la part du pulsionnel dans les opérations intellectuelles et par-là même le mécanisme inhibiteur » (p. 171).

L'enfant souffrant d'un attachement pathogène n'est pas confronté aux menaces de morcellement et de néantisation propres à la psychose ; il doit plutôt faire face aux angoisses dépressives liées à une insécurité intérieure ainsi qu'aux menaces d'intrusion et de perte d'objet. En outre dans la problématique d'attachement anxieux, tant le désir de communiquer que les aptitudes relationnelles, les capacités d'adaptation restent perceptibles même si ce n'est que par secteur d'investissement et de manière discontinu.

Par conséquent, en référence aux travaux de Misès (1990), l'on pourrait considérer que la pathologie **d'attachement anxieux** s'inscrit **dans les pathologies limites de l'enfance**. Selon l'auteur, les organisations que l'on rassemble sous la large dénomination de « pathologies limites » trouvent leur origine dans des aléas au niveau d'étayages précoces marqués par une rupture des liens (divorces, dissociations, abandons...).

Dans le registre état-limite, l'angoisse est associée de façon omniprésente à l'expérience de la séparation. La problématique de l'absence apparaît clairement, l'enfant n'accède pas à un espace intermédiaire de liaison, le sujet est donc extrêmement vulnérable à la perte d'objet. Ainsi que le mentionne André (2000), pour palier l'absence, l'auto-érotisme du jeu et du fantasme occupent le devant de la scène et s'expriment à travers des : « je te jette, je te reprends ; je te chasse, je te possède. Je suis ton maître. Mais aussi plus secrètement, plus douloureusement : ne me quitte pas, je souffre de te voir partir (avec un autre) » (p. 194).

Les mécanismes de défense mis en place par les enfants « anxieux » seraient de l'ordre du clivage : le sujet est ici divisé par des choix à faire qui le conduisent à rester dans une situation d'inhibition intellectuelle. Les mécanismes archaïques tels que le déni, la projection et le clivage viennent ici signer une défaillance de l'intériorisation, de la représentation. L'enfant paraît aliéné à sa mère qui se pose en « toute pour lui » tuant ainsi les « appétits cognitifs » de l'enfant. Celui-ci semble éprouver une angoisse intense, celle de l'absence de manque en même temps qu'il est aux prises avec un conflit de loyauté : il ne peut se séparer de sa mère puisqu'elle est « tout/toute pour lui » (Lacan 2004).

Chez les enfants présentant des troubles de l'attachement, Pierrehumbert (2003) citant Mc Dougall (1985) suppose qu'il existe dans la psychosomatique de l'enfant une faiblesse de la représentation, un retrait émotionnel ou encore une difficulté à contenir l'excitation. Les troubles s'expliqueraient par la formation d'attachements

non sélectifs, l'anxiété de séparation ou la difficulté d'individuation face à la mère. L'expression des troubles au niveau somatique serait ainsi une issue à l'envahissement émotionnel (Pierrehumbert 2003). Les pathologies limites sont marquées par une prépondérance de l'agir qui s'exprime dans l'attachement anxieux au travers de l'échec scolaire. Sur le plan des apprentissages, on peut noter un ralentissement comparable à celui décrit dans le « syndrome du comportement vide » des psychosomaticiens (Misès 2004).

En outre et en écho aux réflexions concernant les anomalies dans la construction d'un espace pour penser (Chap. 1^{er} . & 3. 1), notons que les **atteintes** portées à la **fonction de contenance** sont prépondérantes chez les enfants manifestant un attachement anxieux. Dès lors l'enfant échoue dans ses tentatives de construction d'un pare-excitation (Misès 2004), tandis que les angoisses dépressives essentiellement constituées de fantasmes de mort ou de destruction catastrophique des objets dominant.

A cela s'ajoute une nette prédominance des fantasmes agressifs tant par leur nombre que par l'intensité de l'agression exprimée. Face à l'ampleur de l'agressivité déployée, l'enfant exprime de très fortes exigences de réparation qui contrastent avec ses sentiments d'incapacité à ce niveau. Dans les cas les plus optimistes, le sujet recourt à des défenses maniaques extrêmes qui conduisent à faire émerger des fantasmes narcissiques grandioses (Palacio-Espasa 1993). Ce point est également mentionné par Bergeret (1972) qui confirme que dans l'organisation limite : « La personnalité se forme autour d'aménagements du narcissisme fondamental selon des modèles plus ou moins déficitaires » (p. 99).

Les défauts de contenance ont pour conséquence l'échec chez l'enfant dans l'élaboration d'un système préconscient qui permettrait l'instauration de liaisons souples entre processus primaires et secondaires. Par conséquent, **les capacités de mentalisation sont complètement mises en défaut** (Misès 2004).

Notre sixième hypothèse trouve ici sa place :

H 6

Les enfants en situation d'échec scolaire et présentant un attachement anxieux ne parviennent pas à élaborer les pulsions agressives et sexuelles, témoignant ainsi d'un impossible accès à la mentalisation.

À l'appui de ce point de vue, Anzieu (2003) note d'ailleurs que plus on va vers les états-limites, plus le moi se localise à la périphérie de l'enveloppe et tend à se mettre en position « d'extra-temporalité ». L'auteur souligne que, dans cette situation, le moi n'habite pas le psychisme et que le sujet n'est pas un « vrai » sujet puisqu'il se regarde vivre... Sa vie est mécanique, discontinue. L'individu reste un « lieu » défini comme « l'aire du moi qui perd ses limites » (Widlöcher 2000) mais qui demeure quand même le « conteneur des pensées ». Toutefois de « conteneur créatif », il devient « conteneur rigide » et montre à quel point le lieu de sa subjectivité, bien que permanent, est fondamentalement altéré.

3. 3. D'autres pistes à explorer

Bowlby (1969) suggérait déjà que, pour appréhender plus finement la dynamique et les origines historiques des familles dans lesquelles un parent inverse la relation avec son enfant en exigeant ses soins, il conviendrait d'analyser des données plus systématiques. Celles-ci pourraient, par exemple, concerner les structures de personnalité et la description des enfances des parents mais également des grands-parents en cause. En France, c'est Lebovici (1992) qui a permis une relecture de la théorie de l'attachement en soulignant que les modèles internes d'attachement et leur transmission intergénérationnelle n'étaient ni rigides, ni définitifs. Le lien intergénérationnel et la stabilité des liens d'attachement que mettent en évidence la situation étrange et l'AAI sont d'une intensité peu commune dans le domaine de la psychologie expérimentale.

La ressemblance entre le MIO d'un adulte et les modalités d'attachement de son enfant (Main et *al.*, 1985) tendrait à prouver que le parent transmet à son enfant son propre style d'attachement. En définissant le style d'attachement des mères d'après celui de leur enfant, les auteurs de l'AAI concluent à une possibilité de transmission en émettant l'idée qu'une mère possède le même type d'attachement que son enfant. Ainsi que le soulignent Miljkowitch (2001) et Pierrehumbert (2003), cette approche déterministe pose problème d'un point de vue épistémologique. En effet, en classant des parents en fonction de ce que l'on observe chez leur enfant, les catégorisations respectives des uns et des autres ont beaucoup de chance d'être en rapport. Les auteurs suggèrent qu'avant de conclure à une possible transmission intergénérationnelle des styles d'attachement, il convient d'étudier si les catégories élaborées par Main correspondent bien à des types d'attachement.

Sur un plan complémentaire, la transmission intergénérationnelle des stratégies d'attachement est également utile à la compréhension des processus défensifs. Dans la lignée de ces considérations, Visier (1999) note que : « L'enfant essaie de trouver sa place en référence à l'adulte, c'est-à-dire aux modèles qu'il a (...). Il est en relation de façon différente avec chacun de ses parents (...). L'accès à l'Œdipe est une progression dans la découverte de l'identique et du différent (...). L'enfant prend conscience de la différence des générations qui s'inscrit dans des représentations plus élaborées du temps et de l'espace » (p. 110).

Cependant si la transmission et la continuité jouent un rôle prépondérant dans la validation du modèle de l'attachement, cela n'en fait pas pour autant un concept déterministe (Miljkowitch 2009). En effet, des études récentes et de plus en plus nombreuses soulignent la **plasticité des représentations d'attachement**. Les possibilités de « remaniement des représentations d'attachement », tant pendant l'enfance qu'à l'adolescence et à l'âge adulte, offrent des ouvertures théoriques, épistémologiques et cliniques fécondes. Dans ses travaux, Fonagy (2004) remet aussi en cause la notion de « continuité de l'attachement et de sa stabilité ». L'attachement change en raison du contexte (thérapie incluse) et des processus de maturation si bien

qu'une approche longitudinale pourrait permettre d'interpréter différemment les situations. Sur le plan préventif elle faciliterait la mise en œuvre et l'évaluation à grande échelle des interventions, alors qu'au niveau thérapeutique elle conduirait à affiner et à cibler les aides.

Dans cette perspective un **contexte sécurisant**, qu'il soit d'ordre psychothérapeutique, amical ou amoureux, peut permettre au sujet d'envisager différemment son style d'attachement. Nous avons mentionné que les styles d'attachement jouent un rôle fondamental dans la constitution de la **résilience** des sujets (Anaut 2003, Lighezzolo & de Tychev 2005). Les travaux de Fonagy *et al.* (2004) mettent en évidence que la capacité de résilience semble très liée à un attachement de type sécuritaire.

Ainsi que le souligne Anaut (2003) en citant les recherches de Fonagy (2001), des corrélations entre la sécurité de l'attachement dans la petite enfance et le développement de capacités dépendantes des compétences interprétatives ou symboliques (exploration, jeux, aptitudes verbales et cognitives...) ont été relevées. Au regard de ces résultats, il conviendrait de poursuivre ces travaux afin d'explorer plus finement l'impact et le rôle de l'environnement relationnel. Plus encore, la sécurité qui se fonde sur la « base sécurisante » constitue, par l'intermédiaire de la **mentalisation** qu'elle développe et renforce, un **facteur de résilience**.

De même, ajoutons que les recherches sur l'élaboration des relations précoces restent une piste de travail novatrice et fructueuse à double titre. D'une part, elles interrogent et remettent partiellement en cause « l'exclusivité » des liens mère-enfant (Lighezzolo & de Tychev 2004) ; d'autre part, elles évoquent des possibilités de réaménagements des liens primaires au contact de plusieurs figures d'attachement (parents, fratrie, enseignants, amis...). Par conséquent, dans les domaines cliniques et thérapeutiques, ces éléments méritent d'être développés puisqu'ils tendent à montrer que l'enfant parvient à tisser un nouveau style d'attachement auquel il peut se référer (Cupa *et al.* 2000, Anaut 2005).

Parmi les pistes de recherche susceptibles d'affiner les modèles théoricocliniques, la question des liens entre la **narrativité** et la **théorie de l'attachement** (Golse et Missonnier 2005) trouve toute sa place. Le concept de narrativité s'inscrit dans plusieurs dimensions épistémologiques (psychanalytiques, philosophiques, historiques, linguistiques) et pose la question des relations entre le temps du récit, celui de la vie et de l'action affective. Par conséquent, la **qualité de la narrativité** semblerait liée à la **qualité des liens d'attachement** précoces. Nous rejoignons Golse (2005) lorsqu'il indique que le système des interactions précoces qui se construit entre les adultes et le nourrisson peut être défini comme « un espace de récit ».

À l'appui de l'ouvrage « *L'écriture ou la vie* » de Semprun (1994) dans lequel l'auteur affirme la fonction vitale de l'écriture au regard des traumatismes de la vie (ici la Shoah), Golse (2005) met en exergue les possibilités créatives et reconstructrices du récit. La prise en compte de la dimension temporelle est éloquent puisque Golse (2005) souligne que « ce n'est pas le passé qui change mais le rapport qu'un sujet entretient avec sa propre histoire » (p. 10). Dès lors, passé et présent ouvrent à une réécriture interactive et sans fin de l'histoire du sujet qui s'inscrit dans le sens d'un Soi verbal (ou narratif) étudié par Stern (1992) dans son livre « *Journal d'un bébé* ».

Actuellement, chez l'enfant, les travaux sur les liens entre attachement et narrativité conduisent à donner aux schémas d'attachement un authentique statut de **représentations mentales**. Les auteurs (Pierrehumbert 2003, Golse & Missonnier 2005) expliquent à quel point le narratif, en permettant un accès au monde interne du sujet, convoque le processus de subjectivation et permet l'instauration du narcissisme. Ainsi les liens, entre les capacités de « conscience réflexive » et la narrativité appliquées à la théorie de l'attachement, ouvrent à de nouvelles perspectives de recherches riches et prometteuses.

III. HYPOTHÈSES THÉORIQUES

1. PRÉAMBULE

La théorie de l'attachement (Bowlby 1969) a bénéficié ces dernières années de relectures multiples et fécondes offrant un élargissement des concepts de base. C'est à l'appui de cette dynamique et à l'aide d'un modèle théorique original croisant la théorie de l'attachement et l'approche psychanalytique que nous avons organisé notre travail de recherche permettant de poser les six hypothèses qui vont suivre.

La problématique posée concerne **les liens entre l'échec scolaire et les facteurs susceptibles de favoriser ou de bloquer le processus de séparation chez l'enfant de 6 à 12 ans**. Nos travaux envisagent les difficultés scolaires sous un angle nouveau en insistant sur les relations entre un attachement inséure (Bowlby 1969, Ainsworth *et al.*, 1978), et les effets pathogènes qu'il génère sur les apprentissages. De plus en plus d'enfants semblent confrontés à une problématique de séparation venant sensiblement entraver leur épanouissement affectif, leur développement cognitif et leur socialisation. Toutes ces situations posent la question **des liens entre échec scolaire, modalité d'attachement « anxieux ambivalent » et aspects psychodynamiques de la construction du psychisme**.

2. HYPOTHÈSES THÉORIQUES

2. 1. Concernant la construction de la relation objectale

H 1 :

L'échec scolaire associé à un attachement anxieux résulterait de perturbations dans la construction de la relation objectale, l'enfant restant alors dans des positions de toute-puissance ou de soumission infantile à l'égard de l'autre.

2. 2. Concernant la construction identitaire

H 2 :

L'échec scolaire en lien avec une modalité d'attachement pathogène serait lié à des difficultés dans la construction identitaire et dans le processus d'individuation mettant alors en relief des composantes narcissiques fragilisées.

2. 3. Concernant l'accès à un « espace transitionnel »

H 3 :

Les enfants en échec scolaire présentant un style d'attachement insécure possèderaient un imaginaire pauvre ou débordant ne leur permettant pas d'investir « l'espace transitionnel » proposé par le milieu scolaire.

Les trois hypothèses suivantes (H 4, H 5 et H 6) ont trait à l'angoisse de séparation.

2. 4. Concernant la qualité pare-excitante des figures parentales

H 4 :

Nous émettons l'hypothèse d'un lien sensible entre la situation d'échec scolaire de certains enfants et l'absence de qualité pare-excitante des figures parentales, figures alors « insécurisantes » générant un attachement anxieux.

2. 5. Concernant l'élaboration de l'angoisse de séparation

H 5

L'échec scolaire serait étroitement lié à un attachement insécurisé empêchant l'élaboration de l'angoisse de séparation chez l'enfant.

La non élaboration de l'angoisse de séparation serait révélée par l'approche de deux dimensions correspondant aux deux sous-hypothèses suivantes :

H 5a

Le recours massif aux défenses de type archaïque (projection, identification projective, clivage...) serait fréquemment relevé chez les enfants en échec scolaire dont l'attachement est insécurisé.

H 5b

La non-introjection de figures parentales sécurisantes chez les enfants insécurisés en situation d'échec scolaire viendrait entraver toute possibilité de symbolisation de l'angoisse.

2. 6. Concernant la qualité de la mentalisation

H 6

Les enfants en situation d'échec scolaire et présentant un attachement anxieux manifesteraient une fragilité importante de la mentalisation.

Cette fragilité pourrait être appréhendée à travers **deux aspects de la mentalisation** donnant lieu à deux sous-hypothèses :

H 6a

Les enfants insécurisés présentant des difficultés scolaires ne possèderaient pas de capacités satisfaisantes d'élaboration des pulsions agressives et sexuelles.

H 6b

Les enfants en échec scolaire dont l'attachement est insécure manifesterait un manque d'efficience dans l'activité de liaison affects-représentations.

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

I. PROCÉDURE DE RECHERCHE

Les choix méthodologiques effectués dans cette recherche correspondent à ceux d'une **approche comparée** permettant une mise à l'épreuve empirique des modèles théoriques retenus pour explorer les liens entre l'attachement anxieux et l'échec scolaire.

Dans cette optique, deux groupes distincts d'enfants ont été constitués, l'un en situation d'échec scolaire et présentant un attachement anxieux, l'autre ne montrant aucune difficulté scolaire et témoignant d'un attachement non anxieux (groupe témoin).

La comparaison de ces deux échantillons, à l'aide d'outils précis adaptés aux références théoriques mentionnées, s'inscrit dans une démarche qui vise à une **opérationnalisation** des hypothèses avancées. Dans ce sens, Widlöcher (1999) souligne que « la comparaison vise à établir des conclusions valides et généralisables à partir de la confrontation de sujets différents (...). Il est possible de comparer entre eux des échantillons limités qui sont homogènes (...) pour faire ressortir des différences qui pourraient caractériser le groupe étudié » (p. 45).

Dès lors, l'objectif est de dégager et de mettre en évidence les caractéristiques communes spécifiques aux enfants en échec scolaire souffrant d'un attachement inséure-anxieux. Néanmoins, le fait de dégager des constantes ne nous conduit pas pour autant à négliger la **singularité et la subjectivité** de chaque sujet.

Pour ce faire, avant d'envisager les instruments retenus pour le recueil de données, précisons les critères relatifs à la population étudiée.

II. POPULATION

1. LES ENFANTS RENCONTRÉS

Deux groupes distincts d'enfants ont ainsi été constitués, l'un présentant des dysfonctionnements instrumentaux, l'autre ne présentant aucune difficulté scolaire (groupe témoin). Ces deux groupes similaires quant aux critères d'âge, de sexe et de santé sont limités à des enfants vivant dans des familles non séparées.

Le tableau ci-après présente 40 enfants, âgés de 6 à 12 ans répartis en deux groupes :

- **Groupe AA** (Attachement anxieux) : 20 enfants en difficulté scolaire (12 garçons, 8 filles) rencontrés au sein des Réseaux d'Aides des Élèves en Difficultés (RASED) en Moselle.

- **Groupe AS** (Attachement Sécure) : 20 enfants ne présentant pas de problème scolaire (12 garçons, 8 filles) rencontrés en milieu ordinaire en Moselle, sur la base d'un volontariat d'enfants et de leurs parents.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

Groupe témoin Attachement Sécure	Age	Classe fréquentée	Groupe Attachement Anxieux	Age	Classe
Jean-François	6 ans 4 mois	CP	Enzo	6 ans 5 mois	CP – Redoublement proposé
Julien	7 ans 3 mois	CP	Clément	6 ans 5 mois	CP
Baptiste	7 ans 2 mois	CP	Adrien	7 ans 1 mois	CP – Redoublement proposé
Thomas	6 ans 11 mois	CP	Cassandra	7 ans 1 mois	CP – Redoublement proposé
Julia	7 ans 5 mois	CP			
Raphaël	7 ans 9 mois	CE 1	Gilles	8 ans	CE 1 – Redoublement proposé
Simon	8 ans 1 mois	CE 1	Jules	7 ans 6 mois	CE 1 – Redoublement proposé
Natacha	7 ans 7 mois	CE 1	Sophie	7 ans 6 mois	CE 1 – Redoublement proposé
Pauline	8 ans 3 mois	CE 1	Eva	8 ans	CE 1 – Redoublement proposé
Mathieu	9 ans	CE 2	Bruno	9 ans 2 mois	CE 1 (A doublé CE 1)
Marc	8 ans 10 mois	CE 2	Rémi	9 ans 4 mois	CE 1 (A doublé CE 1)
Nicolas	9 ans 1 mois	CE 2	Fabio	9 ans	CE 2 – Redoublement proposé
Noémie	8 ans 8 mois	CE 2	Caroline	8 ans 6 mois	CE 2 (Grandes difficultés)
Solenne	9 ans 2 mois	CE 2	Laura	8 ans 8 mois	CE 1 (A doublé CP)
			Perrine	8 ans 8 mois	CE 1 (A doublé CE 1)
Alban	10 ans 2 mois	CM 1	Guillaume	9 ans 5 mois	CM 1 (Grandes difficultés)
Barbara	10 ans 1 mois	CM 1			
Nathan	10 ans 3 mois	CM 2	Justin	10 ans 5 mois	CM 1 (A doublé CE 1)
Alexandre	10 ans 5 mois	CM 2			
Charlotte	10 ans 6 mois	CM 2			
Inès	11 ans	CM 2			
			Aurélien	11 ans 4 mois	CM 2 (A doublé CE 1)
			Eric	11 ans 6 mois	CM 2 (A doublé CP)
			Lise	11 ans 3 mois	CM 2 (A doublé CP)
			Sarah	11 ans 10 mois	CM 2 (A doublé CE 1)

1. 1. Sexe et âge

Les résultats de plusieurs études (Fonagy 2004, Moss E. & Saint-Laurent D. 2001) mettent en évidence que l'attachement sécurisé est un facteur prédictif significatif des habiletés de raisonnement déductif et de la motivation scolaire, ceci indépendamment du sexe de l'enfant. Si les recherches notent peu d'interactions entre l'attachement et le sexe dans la prédiction de la performance scolaire, soulignons que toutefois la plupart des études réalisées l'ont été auprès de jeunes enfants (1 à 7 ans en moyenne).

Par conséquent, il semble pertinent d'étudier des tranches d'âge plus élevées (8 à 12 ans) parce que chez les enfants plus âgés l'on remarque une accentuation des différences liées aux rôles sexuels et une plus grande attente des enseignants ainsi que des pairs pour la conformité avec ces rôles sexuels (Finnegan *et al.*, 1996). Par exemple, certains types d'attachement impliquant la dépendance et l'absence d'autonomie seraient moins bien acceptés chez les garçons « anxieux-ambivalents » que chez les filles.

Dans cette optique, les groupes que nous avons constitués sont relativement homogènes (12 garçons et 8 filles) et permettent de limiter les éventuels biais relatifs à la variable « sexe ».

En même temps, en nous centrant sur la période de latence (6 à 12 ans) définie comme un temps « propice » à l'investissement des activités cognitives (Arbisio-Lesourd 1997, Catheline 2007), nous ouvrons la possibilité d'explorer les types d'attachement auprès d'enfants plus âgés.

1. 2. Le rang dans la fratrie

Cet aspect n'est pas mentionné dans les travaux sur lesquels nous nous sommes appuyés. Aussi afin d'éviter d'éventuels biais induits par ce facteur, avons-nous contrôlé la répartition dans la constitution de nos deux groupes.

1. 3. L'échec scolaire

Tous les enfants participant à cette étude sont scolarisés en Moselle dans des écoles publiques, qui ne présentent pas de difficultés particulières bien qu'étant pour moitié classées en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire). Les enfants retenus dans chacun des groupes sont scolarisés dans des écoles différentes ce qui permet de contrôler le biais inhérent à la variable « zone d'Éducation ».

Les sujets, y compris ceux appartenant à l'échantillon « attachement anxieux », ne présentent aucune déficience intellectuelle et ont un **quotient intellectuel dans la moyenne** des enfants de leur âge. Ce quotient a été évalué par l'intermédiaire du WISC IV (échelle d'intelligence de Wechsler).

La performance scolaire de l'enfant est évaluée à partir de plusieurs sources basées sur :

- **Les bulletins scolaires** de l'enfant obtenus tout au long de l'année et dans lesquels figurent les notes d'étapes dans les principales disciplines (français et mathématiques),
- **Les résultats aux évaluations** nationales CP, CE1, CE2 (jusqu'en 2008) et CM2 qui viennent généralement compléter les données des bulletins,
- **Les propositions d'orientation** formulées par l'enseignant et le conseil des maîtres, qu'il s'agisse de maintien dans le cycle, d'orientation CLIS (Classe d'Inclusion Spécialisée), SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ou Unité Pédagogique d'Intégration (UPI).

À cela s'ajoutent les **demandes d'aides** formulées par l'enseignant de la classe et adressées au RASED (Réseau d'Aides des Élèves en Difficulté). Ces documents sont souvent accompagnés d'un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative) permettant de préciser la difficulté de l'élève. En outre, le PPRE a pour objectif de prendre en compte tous les intervenants (enseignants spécialisés, orthophoniste, psychomotricien, psychologue...) auprès de l'enfant et d'associer les parents.

Quelques précisions nous paraissent nécessaires concernant les structures propres à l'Éducation nationale mentionnées ici.

Tout d'abord, les **RASED** (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) ont été créés par la circulaire d'avril 1990, remplacée par la circulaire d'avril 2002, elle-même abrogée et remplacée par la circulaire du 17 juillet 2009. Ils comprennent des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique, les "maîtres E", des enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative, les "maîtres G" et des **psychologues scolaires**. Ils ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, en coopération avec les enseignants de ces classes, dans ces classes ou hors de ces classes.

Les **CLIS** (Classe d'Inclusion Spéciale) ont pour vocation d'accueillir des élèves handicapés dans des écoles ordinaires afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. Elles ont été créées par la circulaire de novembre 1991, remplacée par celle d'avril 2002, elle-même abrogée et remplacée par la circulaire du 17 juillet 2009.

Les **PPRE** (Programme Personnalisé de Réussite Éducative) créés par l'article 16 de la loi du 23 avril 2005 sont des dispositifs d'aide qui doivent obligatoirement être mis en place « à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle », en collaboration avec les parents. Enfin, chaque

projet de maintien dans le cycle (appelé de nouveau redoublement dans les textes les plus récents) s'accompagne obligatoirement d'un PPRE.

Les **SEGPA** (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), toujours régies par la circulaire de juin 1996, sont des structures spécialisées intégrées dans des collèges ordinaires. Elles ont la charge de scolariser des jeunes dont les difficultés scolaires sont trop importantes pour leur permettre de tirer profit d'une scolarisation dans les classes ordinaires des collèges. Les SEGPA doivent leur donner un enseignement général et professionnel adapté à leurs capacités.

Les **UPI** (Unité Pédagogique d'Intégration), créées par la circulaire de mai 1995, remplacées par celle de juillet 2009, sont des structures pédagogiques d'appui à l'intégration scolaire des adolescents handicapés dans l'enseignement secondaire, différenciées par type de handicap..

1. 4. Critères concernant l'attachement anxieux

La première étape concernant cette recherche était le **repérage** des enfants nous semblant présenter un **attachement anxieux**. Il s'agissait là d'une difficulté méthodologique sensible, dans la mesure où seules deux méthodes d'évaluation de la qualité de l'attachement destinées aux enfants ont été validées en français (Zaouche-Gaudron, Eillet et Pinel-Jacquemin 2007). Il s'agit du Q-Sort (Waters et Deane 1985) et des histoires à compléter (Bretherton, Ridway et Cassidy 1990). Cependant ces outils, dont l'utilisation nécessite une formation d'un niveau d'expertise adéquat, ne permettent d'évaluer la qualité des relations d'attachement que pour des enfants de 18 mois à 5 ans. Or, rappelons que nos travaux sont centrés sur des sujets âgés de 6 à 12 ans.

Pour pallier ce problème et conscients des limites méthodologiques que nos choix entraînaient, nous avons décidé de nous appuyer sur **les travaux de Stendler** (1954). Cette étude, bien que relativement limitée, nous semble avoir conservé toute sa

pertinence quant à la procédure proposée. Stendler a travaillé avec un groupe de 26 enfants de 6 ans choisis par leurs professeurs comme présentant des signes notables de « surdépendance ». Bowlby (1973) cite cette recherche⁷ qui selon lui, bien que restreinte, a tout son intérêt quant à la procédure et aux résultats qu'elle a permis. Bowlby rappelle que le terme « surdépendance » est ambigu car il recouvre deux acceptions distinctes. La première désigne l'incapacité de certains enfants à effectuer des petites tâches du quotidien alors que la seconde acception concerne les enfants qui manifestent un **attachement angoissé/anxieux** caractéristique. Si c'est cette deuxième signification que nous avons retenue dans notre thèse, ce qui nous a intéressé était la démarche utilisée par Stendler pour sélectionner les enfants présentant un attachement anxieux. L'auteur met en place deux questionnaires, l'un adressé aux enseignants et l'autre aux parents.

Pour notre part, en nous inspirant des travaux de Stendler et à l'appui du document « demande d'aide au RASED », nous avons construit un « **questionnaire-guide** » **destiné aux enseignants** et permettant d'affiner la demande d'aide qu'ils adressaient au RASED concernant les élèves en difficulté. Les éléments croisés obtenus par cet entretien nous ont permis d'évaluer si les enfants concernés montraient un attachement anxieux ou non.

Dans le cadre de cette recherche, il aurait été intéressant d'élaborer un outil psychométrique, un questionnaire par exemple, destiné aux enseignants et permettant **d'appréhender de façon plus fine**, le type d'attachement des enfants adressés au RASED. En effet, les instruments actuellement disponibles tels que le QECP (Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Primaire) traduit et mis au point par Tremblay *et al.* (1987) ou l'évaluation des comportements de l'enfant grâce au CBCL (Child Behavior Checklist for Ages 4-18, Achenbach 1991), portent sur des points généraux très centrés sur la performance scolaire. Ces questionnaires, pour la plupart issus de recherches anglo-saxonnes et traduits en français, sont complétés par les enseignants qui se centrent essentiellement sur une évaluation des compétences et

⁷ « *Attachement et perte. Vol. 2 : la séparation, angoisse et colère* ». pp. 318-322.

des difficultés comportementales de l'enfant. De fait, ces outils permettent d'obtenir un score total de problèmes de comportements de l'enfant et de distinguer, *in fine*, les troubles extériorisés et intériorisés (l'angoisse de séparation entre autres...).

De notre point de vue, les critiques adressées à ces questionnaires sont de deux ordres : d'une part, ces outils couvrent des intervalles d'âge très larges (4 ans à 18 ans pour le CBCL) et dégagent un type de comportement sans prendre en compte et analyser des dimensions psycho-affectives que l'on pourrait qualifier d'internes. Notons que les échelles de mesure de ces questionnaires sont articulées autour de référents théoriques relevant du champ cognitivo-comportementaliste. Par conséquent, les résultats obtenus restent partiels et ne suffisent pas à mettre en évidence un lien entre la relation d'attachement et la performance scolaire. Ainsi que le mentionne Moss *et al.* (2007) dans un rapport final de recherche sur « *les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire* », il est très difficile de discriminer les groupes d'attachement sur la base de **troubles intériorisés**. S'il est indispensable de sensibiliser davantage les enseignants sur la détection de ces troubles plus « silencieux » (anxiété, repli sur soi...), peut-être conviendrait-il également d'élaborer des outils permettant de cerner plus spécifiquement ces troubles. Il nous paraît pertinent de considérer que les troubles extériorisés (turbulence, agression...) ne peuvent être explorés de la même manière, ni avec le même outil que les troubles intériorisés.

Concevoir un outil psychométrique explorant plus spécifiquement le concept d'attachement et la performance scolaire nécessiterait un travail préalable de construction et de validation afin d'évaluer les qualités propres à ce type d'instrument. Dans le cadre de notre recherche, cela aurait conduit à des investigations importantes qui, en termes de temps et de quantité de travail, n'étaient pas envisageables. Toutefois et de toute évidence selon nous, cette piste de réflexion reste à être reprise et concrétisée dans des travaux à venir.

Dans une autre perspective, afin d'évaluer les représentations d'attachement chez les parents des enfants impliqués dans notre recherche, nous nous sommes inspirés du **CaMir**, questionnaire élaboré par une équipe suisse (Pierrehumbert *et al.*, 2003). Dans le but d'obtenir un « faisceau d'indices » concernant la qualité d'attachement des enfants, cette approche nous permet de croiser les données obtenues lors des entretiens semi-directifs avec les enseignants et celles relatives aux entretiens semi-structurés avec les parents.

Pour poursuivre et dans un souci de rigueur méthodologique, il nous a paru nécessaire de formaliser **les critères de diagnostic du type d'attachement**. Dans cette optique, nous nous sommes appuyés sur les réflexions méthodologiques relatives aux critères de diagnostic (nombre et type) proposées par plusieurs auteurs (Lecomte 2002, Lighezzolo et de Tychev 2004) concernant la résilience. Nous pensons que cette démarche méthodologique, que nous avons déjà utilisée lors d'un travail précédent (Demogeot 2003), pourrait être pertinente dans le cadre de notre travail sur l'attachement. Par conséquent, nous rejoignons la position de Lighezzolo et de de Tychev (2004) qui suggèrent de sélectionner **deux critères diagnostiques (l'un externe, l'autre interne)**, choix relevant de la subjectivité du chercheur.

Pour ce faire, nous nous sommes référés aux études de Bowlby (1985), Main (1994), Dubois-Comtois et Moss (2004) ainsi qu'à celle de Bacro (2007) afin de formaliser des critères pertinents permettant d'évaluer l'attachement. Le premier critère pourrait renvoyer à la **dimension interne** concernant le sentiment de sécurité ou à la « base sécurisante » qui influence le fonctionnement intrapsychique. Quant au second critère, il aurait trait à une **dimension externe** telle que l'adaptation scolaire et la disponibilité pour les apprentissages.

En conséquence, nous avons constitué nos deux groupes en fonction de critères communs et particuliers à chacun d'eux.

Parmi les critères communs aux deux groupes, notons :

- Des parents vivant ensemble,
- Des enfants ne présentant pas de pathologies avérées,
- Des enfants ne montrant aucune déficience intellectuelle.

Mentionnons ici *les critères spécifiques au groupe d'enfants présentant un attachement sécure)* :

- Utilise l'autre comme « base sécurisante » et éprouve un sentiment de sécurité interne ;
- Est disponible pour les apprentissages, s'implique dans les tâches scolaires et s'adapte scolairement.

Soulignons maintenant *les critères concernant le groupe d'enfants présentant un attachement anxieux* :

- Montre une attitude ambivalente à l'égard de l'autre et éprouve un sentiment d'insécurité,
- Est peu disponible pour les apprentissages, ne s'implique pas dans les tâches scolaires et manifeste des difficultés d'adaptation.

2. LES PARENTS RENCONTRÉS

2. 1. Situation familiale des parents

La variable relative à la situation familiale a été contrôlée en référence à la majorité des travaux (Bowlby 1973, Dollander et de Tychev 2002, Richelle 2003, Pierrehumbert 2003) qui indiquent que la séparation des parents constituent un facteur de vulnérabilité important dans l'attachement anxieux.

Les parents des enfants appartenant à nos deux groupes vivent donc ensemble et ne sont pas en situation de séparation.

2. 2. Le niveau socio-économique des parents

Les études (Pinel-Jacquemin S. & Zaouche-Gaudron C. 2009) tendent à montrer une corrélation entre milieux défavorisés ou précaires, difficultés scolaires et attachement insécure. Dans notre recherche, les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe et catégories socioprofessionnelles des parents) ont été contrôlées afin de maîtriser le risque environnemental (chômage, isolement social des parents...).

Les enfants retenus dans chacun des deux groupes appartiennent à des familles issues de niveaux sociaux économiques variés ce qui permet d'éviter les biais liés à la variable socio-économique.

III. OUTILS DE RECHERCHE

Cinq instruments ont été utilisés dans ce travail de recherche afin d'opérationnaliser les hypothèses retenues :

1. Un « **questionnaire-guide** » adressé aux **enseignants** permettant de cerner plus spécifiquement les difficultés scolaires de l'enfant et d'appréhender son type d'attachement.
2. **Des entretiens semi-directifs avec les parents** afin d'explorer les liens d'attachement qu'ils ont construit avec leur famille d'origine. L'utilisation d'un tel outil semble se justifier dans la mesure où de nombreux travaux tendent à confirmer que les attitudes parentales constituent un « **fort prédicteur** » des réactions de l'enfant.
3. **Douze contes issus du Test des Contes** de Jacqueline Royer (1978), épreuve projective thématique verbale permettant d'explorer les modalités et les conflictualités psychodynamiques en jeu.
4. **Le test projectif du Rorschach** pour approcher plusieurs processus du fonctionnement mental, à savoir l'espace imaginaire, la qualité de la mentalisation...

5. Un ensemble de trois épreuves graphiques composées :

- *Du dessin du bonhomme* (Royer 1977) permettant de cerner l'évolution du schéma corporel et d'investiguer l'image du corps,
- *Du dessin de la famille* (Corman 1964, Porot 1965) conduisant à explorer les relations entre l'enfant et ses proches ainsi que l'adaptation de l'enfant à son entourage familial,
- *Du dessin du chemin de l'école à la maison* (Resnik 2009) appréhendant les liens entre l'organisation des concepts d'espace-temps et la capacité de chaque enfant à se séparer de l'objet originel (« maison-mère »).

1. QUESTIONNAIRE-GUIDE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

Ce questionnaire-guide s'appuie sur le document « demande d'aide RASED » existant au sein de la circonscription de l'Éducation nationale à laquelle appartiennent les enfants rencontrés. Il s'agissait de cerner plus précisément les difficultés de l'enfant afin d'évaluer si l'enfant concerné présente une situation d'échec scolaire associée à un attachement problématique. Cette phase, certes indispensable dans le cadre de notre recherche, est également déterminante sur le plan des aides instrumentales et des axes psychothérapeutiques qui peuvent être proposés.

Les enseignants, très sensibles à cette démarche, ont montré leur intérêt pour la thématique mettant en relation l'attachement pathogène et l'échec scolaire. Ce travail d'équipe amènera plusieurs enfants et leurs parents à demander des aides à la fois pédagogiques et psychologiques. En outre certaines familles très réticentes, voire en opposition avec des propositions de suivi faites antérieurement, montreront un intérêt et une confiance progressifs conduisant à lever les blocages.

Le questionnaire-guide élaboré contient des questions relativement fermées et obéit à un fil conducteur permettant d'étudier plusieurs domaines étroitement en lien les uns avec les autres.

En premier lieu, est abordé **le registre des apprentissages** :

1. Quel est le motif principal de la demande d'aide (l'enseignant présentant le problème comme il le ressent) ?
2. Quelles sont les difficultés et les lacunes rencontrées par l'élève concernant les disciplines enseignées à l'école (surtout en mathématiques et en français) ?
3. Qu'en est-il des méthodes de travail que l'élève utilise tant au niveau de la quantité, de la qualité... ?
4. Quels sont les points positifs concernant les apprentissages, les matières dans lesquelles l'enfant est à l'aise et éprouve du plaisir ?

En second lieu, ce sont les **compétences transversales et la sphère psycho-affective** qui sont étudiées :

5. Concernant les compétences transversales, l'élève fait-il preuve d'autonomie ou vous sollicite-t-il souvent :
 - i. Avant de commencer une tâche,
 - ii. Pendant un travail,
 - iii. Pour terminer un travail,
 - iv. Dans les trois cas énoncés précédemment.
6. Considérez-vous que l'enfant vous sollicite parce que :
 - i. Il le fait constamment même s'il est parfaitement capable de gérer seul la tâche que vous lui donnez,
 - ii. Il souhaite être votre centre d'intérêt ou que vous fassiez attention à lui,
 - iii. Il n'affronte que rarement seul une difficulté,
 - iv. Il est angoissé par toute consigne nouvelle ou déjà vue,
 - v. Il a besoin d'avoir l'assurance qu'il fait un travail correct,
 - vi. Il demande de l'aide uniquement s'il en a besoin.

En troisième lieu, nous nous interrogeons sur **le domaine contextuel à savoir le registre familial, médical, éducatif et social** :

7. Quel est le comportement de l'enfant lorsqu'il retrouve ses parents hors de l'école :
- i. L'enfant se montre-t-il excessivement heureux, soulagé... ?
 - ii. L'enfant manifeste-t-il inquiétude ou angoisse à l'idée de retrouver ses parents ?
 - iii. L'enfant montre-t-il inquiétude ou angoisse à l'idée de quitter la classe et de se séparer de l'enseignant ?
 - iv. L'enfant est-il excessivement attristé à l'idée de quitter ses pairs ?
8. L'élève fréquente-t-il régulièrement l'école ? :
- i. Si non : les parents vous semblent-ils préoccupés de façon excessive par la santé de leur enfant ?
 - ii. L'enfant participe-t-il régulièrement aux sorties pédagogiques proposées par l'école sans que les parents ne montrent d'inquiétude excessive ?
9. Quel est le comportement des parents, qu'avez-vous perçu lors d'entretiens avec eux :
- i. Les parents aident continuellement l'enfant même lorsqu'il est tout à fait capable de se débrouiller seul (pour les leçons par exemple ou dans la gestion de la vie quotidienne...),
 - ii. Les parents ne laissent pas l'enfant résoudre seul des problèmes mineurs de la vie de tous les jours (dispute avec un camarade...),
 - iii. Les parents laissent l'enfant gérer seul des problèmes qu'ils estiment mineurs,
 - iv. Les parents laissent l'enfant se débrouiller seul avec des difficultés importantes,
 - v. Les parents ont un style éducatif qui vous apparaît plutôt laxiste, rigide ou souple ?

10 ; Concernant l'éventuel mode de garde de l'enfant en dehors de l'école :

- vi. L'enfant est-il gardé par un membre de la famille (tante, grands-parents) ?
- vii. L'enfant est-il pris en charge de façon régulière par une nourrice ?
- viii. Les modes de garde sont-ils variables et dépendent-ils des disponibilités des personnes sollicitées ?

Ce questionnaire-guide, très structuré et non-exhaustif qui concerne trois domaines d'investigation, a pour objectif d'aider les enseignants à délimiter et à préciser les difficultés rencontrées. En ce sens, il constitue une grille de travail intéressante qui demande, comme nous l'avons souligné, à être approfondie. Nous avons mis en annexe sous l'intitulé « demandes d'aides des enseignants » quelques extraits de réponses qui nous paraissaient pertinentes.

2. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC LES PARENTS

Il nous semblait peu envisageable de travailler sur une problématique d'échec scolaire associée à l'attachement, sans réfléchir aux relations entre les parents et les enfants concernés par notre recherche. Pour ce faire, nous avons généralement mené au moins quatre entretiens cliniques. Lors d'un premier entretien que l'on pourrait qualifier de « préliminaire », nous avons reçu les parents ensemble avec ou sans la présence de l'enfant. Dans les cas où l'enfant était là, nous avons fait en sorte qu'une partie de l'entretien se déroule sans sa présence afin de permettre aux parents d'aborder des points qu'ils ne s'autorisaient pas à mentionner devant leur enfant. L'enfant était alors invité à s'installer dans la petite salle d'attente qui jouxte le bureau.

Au cours de ce premier entretien, à l'appui de la demande d'aide de l'enseignant, nous avons informé les parents du cadre dans lequel se déroulait notre travail. Nous avons expliqué la nécessité, selon nous, de comprendre à la fois les modes de fonctionnement de l'enfant ainsi que l'étayage que lui offre sa famille. Les parents, pour la plupart très intéressés par la thématique de notre recherche et soucieux d'aider leur enfant, ont donné leur accord écrit nous autorisant à mener les investigations que

nous souhaitions. En même temps, chaque parent (en général plus les femmes que les hommes) a adhéré à l'idée d'un entretien clinique individuel. Nous avons donc mené un entretien clinique semi-directif avec la mère et un autre avec le père. Conformément à l'engagement que nous avons pris quant à la restitution des résultats, un quatrième entretien avait pour objectif d'informer les parents (ensemble ou séparément selon leur demande) des conclusions relatives à leur enfant. Ce quatrième entretien s'est souvent avéré très fructueux dans certaines situations parce qu'il ouvrait sur des perspectives de prise en charge qui avaient, parfois jusque là, été rejetées.

Nous avons proposé aux parents un entretien clinique semi-directif adapté du questionnaire CaMir (Pierrehumbert *et al.*, 1996), au cours duquel on demande aux personnes interrogées de décrire et de juger des relations et des expériences de leur enfance. En effet, le CaMir a pour but d'interroger le sujet sur ses relations actuelles dans son groupe familial et ses relations passées avec ses parents. Cet outil, qui ne se substitue pas à l'AAI fait appel, selon Pierrehumbert (2003), « à un niveau de fonctionnement conscient et sémantique » (p. 275). L'auteur ajoute : « Ce questionnaire vise à cerner les stratégies de traitement de l'information et le style de régulation émotionnelle de l'individu en rapport avec ses figures d'attachement » (p. 276). Le CaMir est utilisable par des personnes d'âge indifférent (de l'adolescence au troisième âge) des deux sexes, et ayant vécu des expériences familiales très variables. Il est composé de 72 items dont les trois premiers sont :

1. Dans notre famille, les expériences que chacun fait à l'extérieur sont une source de discussion et d'enrichissement pour tous,
2. Enfant, on me laissait peu d'occasions pour faire mes expériences,
3. Les menaces de séparation, de placement ou de rupture des liens familiaux sont une composante de mes souvenirs d'enfance.

Toutes ces propositions sont inscrites sur des cartes que le sujet doit classer en plusieurs catégories ; précisons qu'une passation informatique est possible. Le CaMir est un questionnaire en format *Q-Sort*, c'est-à-dire basé sur le tri d'items. Son principe

est de proposer au parent de comparer et de classer les propositions inscrites sur des cartes. Le sujet doit sérier et trier de la proposition qui, selon lui, va de la plus vraie à la plus fausse. Concrètement avec les 72 propositions-cartes données, le parent fait cinq piles (très vrai, moyennement vrai, faux, moyennement faux, sans avis). Dans un deuxième temps, l'adulte sélectionne à nouveau les cartes pour en rejeter certaines et en garder d'autres qui doivent être classées en trois piles.

Si d'un point de vue méthodologique, le tri d'items permet de maintenir certaines garanties d'objectivité en limitant le risque de « désirabilité sociale », la passation du CaMir n'en reste pas moins, à notre avis, lourde et mécaniste. En effet, le parent doit effectuer plusieurs tris (3) successifs des 72 items. Outre le fait de comprendre ces items, il lui faut ensuite les comparer puis les ordonner. Peut-être que cette procédure qui, à bien des égards est intéressante, gagnerait à s'appliquer à un nombre d'items plus restreint et formulés plus simplement. En effet, bien que les familles avec lesquelles nous avons « expérimenté » le CaMir en phase de pré-test appartiennent à des milieux socioéconomiques moyens ou favorisés, la compréhension des items ne leur était pas toujours aisée.

Par conséquent, dans notre recherche, nous n'avons pas souhaité utiliser *stricto sensu* ce questionnaire. Toutefois, soulignons que la structure du CaMir comporte 9 échelles (sur 13) sensiblement proches des définitions des catégories de représentations d'attachement provenant de l'AAI de Main (Pierrehumbert 2003). Dans un premier temps, nous avons donc pensé que les propositions relatives à ce questionnaire pouvaient, en partie, servir de base aux entretiens semi-directifs proposés aux parents. Dans un second temps, rien n'empêche que nous puissions envisager différemment la passation du CaMir grâce au support informatique et en proposer alors une passation plus aisée aux parents.

L'entretien semi-directif, explorant les attitudes parentales d'attachement, nous semblait se justifier dans la mesure où de nombreux travaux tendent à confirmer que ces attitudes constituent un « **fort prédicteur** » des réactions de l'enfant.

À travers les différents thèmes abordés de l'histoire des parents et des relations actuelles dans la famille, cet entretien semi-directif tente d'approcher de façon qualitative certains indicateurs afférents à nos hypothèses. Nous avons souhaité étudier **trois thèmes principaux** :

L'enfant à la maison :

1. Est-il autonome, sollicite-t-il souvent ses parents dans le déroulement de la vie quotidienne? Peut-il gérer lui-même et seul une partie de son travail scolaire ? S'ennuie-t-il ?
2. Dort-il seul ? Mange t-il comme les autres à table ?
3. Accepte-t-il les frustrations et de quelle(s) façon(s) ?
4. Y a-t'il une entente satisfaisante dans la fratrie ?
5. Partage-t-il du temps et des activités avec ses deux parents ?

Les relations dans la famille :

6. Les événements et expériences que vivent les uns et les autres sont-ils évoqués, parlés au sein de la famille ?
7. Comment et sur quelles bases sont construites les relations de confiance ?
8. La famille vit-elle en vase clos ou les parents parviennent-ils à avoir une vie sociale : recevoir des amis, être invités... ?
9. Les parents parviennent-ils, si nécessaire, à demander de l'aide ?
10. Comment chacun affronte les séparations brèves (scolarisation au quotidien) ou longues (parfois déplacements professionnels sur plusieurs jours) ?
11. Comment sont parlées les disputes, les deuils ?
12. Quelle disponibilité tant psychique (discussion, écoute) que physique (présence, partage d'activités) le parent peut-il offrir à son enfant ?

L'histoire du parent lorsqu'il était enfant :

13. Ses parents le laissaient-ils faire ses expériences, se confronter à des difficultés qu'il pouvait gérer... ?
14. Ses propres parents lui ont-ils montré qu'ils s'aimaient ...ou pas ?
15. Ses parents le menaçaient-ils de séparation, d'abandon, de placement en foyer éducatif ?
16. Comment l'enfant qu'était le parent a pu être réconforté, rassuré par ses propres parents ?
17. Le sujet a-t-il une perception positive de son enfance ?
18. Comment a été vécue l'adolescence ? Le parent a-t-il pu trouver réconfort et compréhension auprès de ses proches ?
19. Comment les deuils rencontrés dans l'enfance et l'adolescence ont-ils été élaborés ?
20. Quelle disponibilité les propres parents du sujet manifestaient-ils à son égard ?
21. Comment ses propres parents ont-ils pris en compte les désirs que l'adulte avait étant enfant ?

Ces items ont donc été proposés de façon souple et ouverte aux deux parents ; aussi est-il fort intéressant de mettre en miroir la manière avec laquelle chaque adulte restitue la perception qu'il a de son enfant, de sa vie de famille et de son enfance.

Les éléments principaux de ces entretiens figurent en annexe sous l'intitulé « Données d'entretiens » et constituent des éléments importants mettant à l'épreuve nos hypothèses.

3. INSTRUMENTS UTILISÉS POUR LES ENFANTS

Nous avons cherché à évaluer les expériences des enfants dans le domaine de l'attachement lors de l'enfance, avec le père et la mère, à l'aide **d'outils projectifs**.

Le choix de ces derniers a été orienté par un double désir : d'un côté, tenter de valider nos hypothèses en nous référant à un « faisceau d'indices » permettant de dégager des caractéristiques communes à certains sujets ; d'un autre côté, approcher le plus finement possible le fonctionnement intra-psychique de chaque enfant ainsi que les perspectives d'évolution et de changements possibles. Nous rejoignons donc la position

de Chabert (1998) lorsqu'elle énonce que les épreuves projectives ont pour objectif « l'étude du fonctionnement intra-psychique individuel dans une perspective dynamique, c'est-à-dire en s'efforçant d'apprécier à la fois les conduites psychiques repérables, mais aussi leurs articulations singulières et leurs potentialités de changement » (p. 30).

Nous avons utilisé plusieurs tests projectifs (contes de Royer, Rorschach et dessins) parce qu'un seul test ne suffit pas à saisir la totalité de la personnalité d'un sujet (Anzieu et Chabert 1997). Il convient donc de proposer au moins un test thématique et un test structural qui envisagent différemment le niveau de régression de l'enfant. En effet le test des Contes, de par sa nature semi-structurée, semble offrir une régression plus restreinte que celle qu'il est possible d'obtenir au Rorschach. En outre, l'utilisation de plusieurs tests projectifs offre une possible convergence entre les productions des différentes épreuves. Enfin, en suggérant aux enfants rencontrés trois épreuves graphiques, nous avons voulu soutenir l'idée que le dessin est un langage fixé dans le temps et l'espace. À ce titre, « chaque dessin contient non seulement les préoccupations présentes du dessinateur mais aussi, en filigrane, son histoire passée et, comme en pointillé, son devenir ! » (Royer 1995, p. 16).

Nous avons rencontré les enfants quatre fois en moyenne, dans les locaux du RASED ; la première séance a débuté par un entretien clinique afin de permettre à l'enfant d'être en confiance, condition essentielle avant la passation des épreuves psychologiques. Afin d'alterner différents types de tests pour que ce ne soit ni trop lourd, ni ennuyeux pour les enfants nous avons, en général, respecté l'ordre de passage suivant : test des Contes, dessin du bonhomme, dessin de la famille, test de Rorschach et dessin du chemin maison-école.

3. 1. Le test des Contes (J. Royer)

Cet outil projectif verbal de personnalité, qui se présente sous forme de 23 histoires à compléter, a été élaboré par Jacqueline Royer (1978) tandis que la validation a fait l'objet de travaux approfondis réalisés par de Tychev (1993). La situation projective offerte par l'élaboration d'histoires constitue un support à la fois ludique et privilégié, une aire potentielle de création qui fait écho à « l'espace transitionnel » de Winnicott. Qui plus est, la construction de récits renvoie également au concept de narrativité évoqué dans la première partie de notre travail. À l'instar de Golse et Missonnier (2005), nous soutenons l'hypothèse que la qualité de la narrativité s'enracine profondément dans la qualité des relations d'attachement. Dans cette lignée, la rencontre entre l'adulte et l'enfant peut être conçue comme un « espace de récit » faisant du concept de narrativité une « activité de liaison » fructueuse entre le niveau des affects et les représentations du sujet.

Le test des Contes, épreuve thématique fortement appréciée des enfants, a pour finalité essentielle de pousser l'enfant à la régression par le canal de l'imaginaire. Cet outil projectif peut alors réactiver « les traces mnésiques inconscientes, préconscientes et conscientes relatives aux différentes étapes de la vie du sujet » (de Tychev 1993, p. 13). En outre, les contes de Royer permettent d'approcher l'intégralité des étapes constitutives de la construction de la personnalité telles qu'elles ont été définies par Dolto (1984).

Dans nos travaux, nous avons choisi **douze contes** qui ont notamment permis de mettre à l'épreuve les hypothèses H4, H5 et H6 concernant l'angoisse de séparation. Les contes appréhendent aussi quelles imagos parentales le sujet a intériorisées, quelles qualités sont attribuées à chacun des parents, quelle image de lui-même s'est construit l'enfant tant au niveau des identifications sexuelles que de l'estime de soi. Dans cette perspective, le test projectif de Royer nous a donc permis de confronter les hypothèses H1, H2 et H3 de notre recherche.

Enfin, nous avons souhaité explorer tous les stades de la construction de la personnalité ; aussi avons-nous privilégié **douze contes**, le texte exhaustif de chaque

conte et la totalité des réponses des sujets figurant dans les annexes. Soulignons que l'ordre de passation des contes, identique pour tous les enfants, ne tient cependant pas compte de la chronologie des différents stades de développement. En effet, nous avons souhaité donner **une priorité à la dynamique de passation** en nous appuyant sur notre expérience clinique.

Par exemple, commencer par l'histoire des « *Métamorphoses* » instaure souvent une dimension ludique et des liens privilégiés entre le psychologue et l'enfant. Pour poursuivre, il nous a paru important d'alterner entre des contes proches de l'environnement psycho-affectif de l'enfant (« *Petit chien Tom* » ou « *Le chaton curieux* ») avec des contes plus éloignés des animaux que l'enfant a l'habitude de côtoyer (« *L'ourson pas pareil* », « *Cerfs* »). Enfin les deux derniers contes proposés, qui ne sont d'ailleurs pas véritablement des histoires (« *Sexe préféré* » et « *Âge d'or* »), interrogent l'enfant sur des éléments très personnels ; c'est pourquoi il nous a semblé préférable, sur un plan transférentiel, de les placer en fin de passation.

Notons que la validation de Claude de Tyche (1993) effectuée sur 16 des 23 contes initialement proposés par Royer, a permis de répertorier les contes dont les indicateurs sont suffisamment différenciateurs. Pour notre part, nous utilisons un conte (« *Le chaton curieux* ») qui n'a pas été retenu par de Tyche mais qui nous semblait présenter un intérêt sensible. En effet, cette histoire met en évidence la « scène primitive » et tente d'explorer la curiosité de l'enfant à son sujet (Royer 1978). En proposant ce conte, nous avons voulu approcher les curiosités sexuelles de l'enfant et plus spécifiquement son désir de savoir.

Concernant la consigne adressée à l'enfant, nous nous sommes amplement référés à la présentation de l'épreuve faite par Jacqueline Royer (1978) :
« Tu aimes les histoires, n'est-ce pas ?... Et bien, nous allons en inventer ensemble. C'est un jeu, pour voir si tu as de l'imagination. Tu pourras dire tout ce qui te passe par la tête, parce qu'ici, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses » (p. 10).

Notre souci était de permettre à l'enfant de laisser « dérouler » son imagination et d'instaurer une souplesse dans les échanges verbaux ouvrant à une exploration des registres propres à chaque conte. Dans le cadre de notre recherche, les douze contes suivants ont été retenus pour leur pertinence dans les domaines explorés ; aussi les présentons-nous brièvement pour ensuite préciser l'ordre de leur passation :

- Le conte du « *Poussin* » et de l'« *Âge d'or* » pour approcher le stade de la vie fœtale et de la naissance ainsi que son impact éventuellement traumatique. En effet, ces contes ainsi que le conte de l'« *Oisillon* » explorent plus spécifiquement la qualité de l'élaboration des angoisses de séparation du sujet,
- Le conte du « *Petit chien Tom* » et des « *Chevreaux* » pour évaluer les étapes structurantes du stade oral et les fixations éventuelles liées au sevrage,
- Le conte de l'« *Ourson pas pareil* » et de la « *Fourmi* » pour apprécier la construction de l'identité narcissique, l'image du corps et les fonctions parentales pare-excitantes,
- Le conte de l'« *Oisillon* » pour explorer la capacité de l'enfant à supporter la séparation et l'introjection d'un bon objet maternel,
- Le conte du « *Chaton curieux* » afin d'appréhender la curiosité sexuelle de l'enfant et son désir de savoir,
- Le conte du « *Poulain* » concernant la qualité de l'individuation et la dimension de l'affirmation identitaire,
- Le conte des « *Cerfs* », du « *Sexe préféré* » et des « *Métamorphoses* » étudiant le stade phallique oedipien et la construction réussie ou non de l'identité sexuelle de l'enfant. Ces trois contes permettent également d'envisager les identifications aux modèles parentaux et les caractéristiques de la dynamique familiale.

L'ordre de passation des contes était le suivant :

1. Métamorphoses
2. Poussin
3. Petit chien Tom
4. Ourson pas pareil
5. Chaton curieux
6. Fourmi
7. Oisillon
8. Poulain
9. Cerfs
10. Chevreaux
11. Sexe préféré
12. Âge d'or

3. 2. Le test du Rorschach adressé aux enfants

Nous avons choisi d'utiliser le Rorschach (passation classique et associations) afin de mettre à l'épreuve nos hypothèses théoriques.

3. 2. 1. La qualité de l'espace imaginaire (H3)

Nous considérons les indicateurs suivants comme permettant d'apprécier **l'étendue de l'espace imaginaire** :

- *Le nombre total de réponses (R)* : plus le nombre en est élevé, plus l'espace imaginaire s'avère riche. Au contraire, un nombre total faible signe un espace imaginaire pauvre,
- *Le pourcentage des réponses formelles (F%)* constitue un élément pertinent d'exploration du registre imaginaire. Si le pourcentage de réponses formelles est trop élevé, il témoigne alors d'un accrochage aux

- *Les réponses banales* correspondent à un indicateur intéressant : en nombre insuffisant (inférieur à 4), elles marquent la désinsertion sociale ; en nombre élevé, elles soulignent la pauvreté de l'imaginaire et une défense en terme d'hyperconformisme pour masquer une souffrance existentielle,
- *Le pôle kinesthésique* (nombre de réponses dans le test déterminées par l'impression de mouvement) est un indicateur essentiel de la capacité à rentrer en relation avec l'autre et à fantasmer une relation objectale positive. Le nombre limité de réponses de type K, leur pauvreté, met en évidence un fonctionnement mental marqué par un espace imaginaire restreint,
- *Le pourcentage de réponses animales (A%)* : un pourcentage très supérieur à la norme renvoie à un espace imaginaire pauvre.

3. 2. 2. La qualité de la mentalisation

Les indicateurs retenus correspondant à **la qualité de la mentalisation (H6a et H6b)** sont énoncés ici à travers trois dimensions qui sont respectivement : la symbolisation des pulsions correspondant au pôle sexuel (masculin / féminin / bisexualité), celles ayant trait à l'agressivité et la capacité d'élaboration mentale des affects.

Tout d'abord, l'**efficacité de la symbolisation** des dimensions renvoyant **au pôle sexuel** est évaluée à travers :

- Le niveau de mentalisation des pulsions sexuelles à travers la **symbolisation du pôle phallique** qui est de qualité si certains aspects sont « bien vus » sur les planches IV et VI notamment. En effet, lorsque

- *L'appréciation de la symbolisation de la valence sexuelle féminine* qui montre un niveau de mentalisation riche des pulsions sexuelles lorsque les contenus évoqués sont de qualité, c'est-à-dire entiers, à travers des images féminines ou de contenant aux planches II, VII, IX [niveau B ou C sur la grille de Cassiers]. La symbolisation est pauvre si le sujet n'est pas sensible aux contenus latents des planches citées ou s'il traite de façon crue, factuelle, la symbolique évoquée par la tâche.
- Le travail *d'élaboration mentale de la pulsion dans sa double valence sexuelle « masculin-féminin »*, qui est perceptible dans les représentations intégrant dans une même réponse la symbolisation du sexuel féminin et masculin.

Ensuite, l'évaluation du niveau de mentalisation **des pulsions agressives** sera appréhendée par :

- La qualité de la production de contenus à valence agressive dont les traitements correspondent à un bon niveau d'élaboration symbolique [B

- Les signes d'une mentalisation pauvre qui correspondent à la production de réponses à valence agressive crue (niveau d'élaboration symbolique D et E dans la grille de Cassiers) ou, si les détails rouges des planches II et III ne sont pas vus ou traités de façon factuelle.

Enfin, la qualité de **l'élaboration mentale de l'affect**, notamment les affects de déplaisir (angoisse, affects dépressifs), est examinée à travers :

- La quantité d'associations fournies et par la nature de la liaison entre les représentations projetées. Par conséquent, il convient d'apprécier l'intensité des affects qui se lient ou non à une représentation, et ceci à un niveau strictement qualitatif. Par exemple pour les *affects de dépression*, il convient de repérer les réponses cotées FC', KC', kanC et la capacité du sujet à lier ces affects à des représentations adéquates.
- Les *affects d'angoisse* qu'il convient de repérer dans les réponses cotées FClob, KCClob, KanCClob, kanClob et leur liaison à une représentation formelle ou kinesthésique adéquate.
- L'*indice d'angoisse (IA%)* qui est pathologique quand il est supérieur à 12 %, voire 15% . En outre, l'appauvrissement de l'affect peut se traduire par un type de résonance intime (TRI) coarté dans lequel les représentations et affects restent massivement inhibés. Le TRI est obtenu en faisant le rapport entre les réponses déterminées par le mouvement (K) et les réponses déterminées par la couleur (C).
- Des *manifestations de stupeur* (temps de latence élevé, refus, notation « choc » ou « équivalent choc ») pendant la passation du test. Nous noterons aussi les *acting in* dirigés vers le propre corps du sujet (froncement des sourcils, tremblements...) et les *acting out* adressés à l'extérieur (mise à distance de la planche, soupirs, planche retournée au moins trois fois avant de fournir une réponse...).

3. 2. 3. Les autres dimensions

La **qualité de la relation objectale (H1)** positive ou agressive sera finement analysée dans les réponses apportées aux planches bilatérales II et III qui permettent de l'apprécier.

Les imagos maternelle et paternelle intériorisées par l'enfant **et la qualité pare-excitante des figures parentales (H4)** seront examinées dans les réponses apportées aux planches VII et IX puisqu'elles permettent d'exprimer l'imago maternelle intériorisée par l'enfant à un niveau imaginaire. Une attention particulière est portée aux réponses données à la planche IV (planche paternelle, évocatrice de puissance phallique et d'autorité). En effet il nous paraît intéressant d'observer comment les sujets, notamment ceux qui présentent un attachement anxieux, ont investi et continuent d'investir la figure paternelle, comment ils s'y identifient.

La consigne de passation du test était la suivante : « Je vais te présenter des images, imagine ce que cela pourrait être. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu imagines... Tu as le droit de tourner la planche comme tu le souhaites. Tu peux dire ce que tu as envie même si une idée te semble un peu bête. Tu peux donner autant de réponses que tu veux. Je vais me servir du chronomètre mais c'est juste une information pour moi. Toi, tu peux parler pendant le temps que tu veux de l'image ».

Après avoir commenté les dix planches, nous invitons le sujet à procéder à l'épreuve des choix : l'enfant désigne les deux planches qu'il a préférées, les deux planches qu'il n'a pas aimées, celles qui lui font penser à sa mère, à son père et à lui-même. Il lui est aussi proposé de justifier ses choix, puis s'ensuit un second temps appelé « enquête » au cours duquel nous reprenons chacune des réponses du sujet et où nous lui demandons de préciser où et comment il a vu tel élément sur la planche. Nous

avons complété cette enquête par l'enquête des limites (EL) dans laquelle nous attirons l'attention de l'enfant sur un aspect qu'il n'a pas interprété.

Les données recueillies dans les protocoles Rorschach sont évaluées comparativement aux normes établies par Blomart (1998) et qui se trouvent en annexe.

3. 3. Épreuves graphiques

Dans ce travail de recherche avec des enfants, nous avons souhaité inclure des tests projectifs figuratifs, en l'occurrence trois : dessin du Bonhomme, de la Famille, du Chemin de la maison à l'école. Outre le fait que ces épreuves sont de nature très différentes de celles proposées précédemment, elles permettent de mettre en évidence des convergences d'indices intéressantes (Anzieu et Chabert 1997).

En outre, ces épreuves sensibles au blocage affectif et souvent aptes à en révéler les causes, sont très appréciées des enfants en même temps qu'elles offrent des perspectives pertinentes compte tenu des hypothèses que nous avons posées.

Pour l'ensemble des épreuves graphiques, nous nous référons aux stades mis en évidence par Royer (1995) qui, en plus de certaines grilles de cotation, nous serviront de base pour l'analyse des dessins. Royer considère qu'à la période de latence (6-12 ans), l'enfant accède au stade du dessin localisé (6-8 ans) pour parvenir ensuite au stade du dessin temporalisé (9-11 ans) et atteindre le stade critique (12-13 ans). Le dessin, trace singulière, est « un morceau d'espace-temps » qui offre à l'enfant la possibilité de dire ce qu'il est et ce qu'il vit.

3. 3. 1. Dessin du bonhomme

Un des tests projectif figuratif le plus connu et certainement le plus pratiqué est la représentation du personnage humain. Le dessin du bonhomme a donné lieu à de nombreuses études génétiques afin d'évaluer la maturité de l'enfant dans la progression des signifiants formels (Goodenough 1957). Corrélé de façon satisfaisante

avec les autres tests d'intelligence, notamment pour les enfants entre 5 et 12 ans (Wallon, Cambier et Engelhart 1998), l'avantage du « test du Bonhomme » est qu'il s'administre facilement. Plus récemment, Royer (1977) a proposé une nouvelle révision du « Test du Bonhomme » en soulignant la dimension projective de l'épreuve correspondant davantage à un test de personnalité qu'à un test d'intelligence.

Chaque enfant disposait d'une feuille blanche format A4 et d'un crayon de papier, l'usage des couleurs (feutres ou crayons) n'ayant pas été proposé pour des raisons de temps). Nous avons donné la consigne suivante : « Dessine le plus beau bonhomme que tu peux ».

Pour analyser les dessins, nous nous sommes fondés sur l'échelle de Royer (Cf. Annexe 2), échelle globale subdivisée en trois échelles partielles comprenant :

- la tête (23 items),
- le schéma corporel (33 items),
- le vêtement (14 items).

Royer a construit son échelle à partir d'une grande quantité de signes particuliers dont la fréquence par âge a été calculée et augmente régulièrement pour atteindre une fréquence de 75% à un âge donné. Les annotations (F, G, chiffre) entre parenthèses sur la feuille de notation, correspondent à l'âge auquel Garçon et Fille atteignent un signe. Royer a également inclus des tableaux statistiques analytiques montrant comment croît avec l'âge chacun des 70 signes évolutifs chez les garçons et les filles. Ces tableaux sont intéressants à deux titres : premièrement, ils mettent en évidence les progrès caractéristiques d'une tranche d'âge ; deuxièmement, ils permettent d'évaluer le degré d'exception de la présence ou de l'absence d'un signe chez un enfant.

Au-delà de la dimension quantitative, ce qui nous intéresse est que Royer aborde l'étude de l'affectivité et l'aspect qualitatif du dessin. L'auteur considère que les transformations qui apparaissent dans le graphisme de l'enfant, au cours de sa

croissance, portent sur le perfectionnement de l'habileté graphique, la meilleure intégration de la partie au tout, le respect des proportions (Royer 1995).

À travers le dessin du Bonhomme, nous voulons approcher la construction identitaire de l'enfant (H2), ici fortement liée au schéma corporel, ou encore l'étendue de son espace imaginaire (H3) et la qualité de sa mentalisation (H6).

3. 3. 2. Dessin de la famille

Ce test, qui permet d'aborder la problématique oedipienne, offre la possibilité pour l'enfant d'exprimer ses difficultés d'adaptation à l'entourage familial. Pour le thème « dessin de la famille », il existe de nombreuses modalités de consigne et de passation. Corman (1965) pense que la projection des sentiments subjectifs est facilitée si l'on propose à l'enfant une consigne relativement vague telle que : « Dessine une famille que tu imagines ». En fait, l'enfant exprime dans son dessin la famille de ses rêves qu'il convient de comparer avec la famille authentique. L'usage de cette consigne nécessite une connaissance profonde du dessin et des conflits de l'enfant. Pour notre part, nous avons repris la consigne directe de Porot (1965) : « Dessine ta famille » parce que notre objectif était d'appréhender, de façon générale, la dynamique familiale et de saisir les liens en place.

À nouveau, les enfants disposaient de feuilles blanches format A4 et de crayons de papier. Dans l'analyse du dessin, nous nous attachons à noter l'ordre d'apparition des personnages (le premier personnage étant souvent le plus important), les ratures, les hésitations et sur les oublis de certaines personnes de la famille (Porot 1965). Les valorisations ou au contraire les minimisations des personnages sont prises en compte. Qui plus est la place de l'enfant sur le dessin (donc dans sa famille) est systématiquement relevée parce qu'elle est significative de la manière dont il se perçoit lui-même (Wallon *et al.* 1998).

3. 3. 3. Dessin du chemin maison-école

L'approche du vécu scolaire d'enfants a déjà été tentée par Blomart (1986) à travers la consigne suivante : « Dessine-toi dans l'école ». Toutefois, c'est l'épreuve graphique originale créée par Resnik (2009) qui nous a semblé correspondre davantage à l'esprit de notre recherche. L'auteur a proposé à un groupe d'enfants vénitiens de 8 ans de représenter le trajet de leur maison à l'école. L'objectif de cette expérience était d'explorer le « vécu » du chemin à travers les caractéristiques très spécifiques de la ville de Venise. Nous avons assisté à la présentation de cette étude dans le cadre du 2nd Colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'Éducation (Demogeot et Lighezzolo-Alnot 2006).

Au vu des possibilités d'analyses offertes à travers la représentation du « chemin » qui fait écho à « l'espace transitionnel » winnicottien et par là-même à « l'aire intermédiaire de création », nous avons souhaité inclure cette épreuve graphique dans le cadre de notre recherche. Ce sont à la fois l'aspect dynamique (non statique) du dessin et l'idée d'un entre-deux « école-maison (ou maison-école) » comme espace complexe habité, vivant qui nous ont séduits.

Nous avons donc donné la consigne suivante à chacun des 40 enfants participant à notre recherche : « Dessine le chemin qui va de la maison à l'école », la possibilité étant suggérée à chaque sujet de se représenter ou non sur le dessin. Les enfants disposaient de feuilles blanches format A4, de crayons de papier et de couleur (feutres ou crayons).

Cette épreuve atypique nous conduit à mettre à l'épreuve l'hypothèse (H1) relative à la construction de la relation objectale et la troisième hypothèse concernant l'espace transitionnel et la qualité de l'imaginaire. Nous pensons, à l'instar de Resnik (2009) que la position d'un point dans l'espace, l'approche linéaire ou la bidimensionnalité voire la tridimensionnalité renvoient à des modes différents de penser la relation objectale. Resnik (2009) ajoute : « La géométrie spontanée de l'enfant qui est aussi un nombre dans le temps, consisterait dans le fait d'exprimer et de se poser

simultanément des questions liées à sa propre corporéité vécue en connaissant et découvrant le monde environnant » (p. 71)

Le dessin du chemin conduit à faire une interprétation qui s'appuie sur la topologie, celle-ci désignant étymologiquement (topos : le lieu et logos : le discours) **un discours des lieux**. Dans le domaine de la psychologie, le concept de « champ topologique » qui dérive de la psychologie de la forme (*Gestalt Psychology*) montre que certains modules spatiaux s'apparentent à des modules psychologiques. Il paraît alors pertinent d'approfondir **la dialectique de l'espace vécu** à travers le mouvement qui modifie le champ topologique. En résumé, l'espace topologique est un espace relationnel de la partie avec le tout et se rapproche du concept d'espace psychologique (Resnik 2009).

Au regard de ces réflexions, nous pensons que les représentations graphiques du chemin maison-école tendent à mettre en évidence les corrélations existantes entre le développement de la notion d'espace et la capacité à se séparer de l'objet originel (les parents, la mère surtout). Pour mener cette tâche, nous avons choisi d'étudier les quarante dessins réalisés par notre groupe d'enfants (6 à 12 ans) en explorant « le vécu » ressenti de l'itinéraire effectué par chacun. Au-delà de l'aspect graphique, se déroule l'histoire quotidienne d'un « trajet » maison-école (puis école-maison) qui traduit comment ont été négociées puis investies **les limites et les distances entre plusieurs espaces-temps**. Chaque enfant témoigne de ce chemin à sa façon et l'on mesure à quel point cette expérience est un voyage empreint de réalité et d'imaginaire dont le dessin fournit une écriture riche et au combien parlante.

Pour l'analyse des dessins, nous prenons appui sur les axes de réflexion fournis par Resnik (2009) qui n'a pas construit de grille d'analyse de l'épreuve. L'auteur a analysé au cas par cas les matériaux recueillis considérant que l'objectivité « scientifique » n'a de sens que si elle prend en compte la subjectivité de l'expérience. Dans la lignée de ces considérations, à l'appui des travaux de Resnik (2009) et de ceux de Royer (1995), nous procéderons à une étude individuelle et approfondie des dessins obtenus. Nous nous attacherons notamment à explorer les concepts de temps et de

distance (maison-école) qui mettent en relief l'importance de la pause (représentée par des feux rouges, des stops sur le dessin...), de l'intervalle (passages protégés...). Nous nous interrogerons également sur la qualité de la ligne (droite, courbe...) et du tracé du chemin, sur les bords, sur la présence de flèches de direction, d'indications.

Le chemin constitue un lien, un trait d'union entre deux univers mais aussi une séparation qui génère un désir de découvertes (curiosité intellectuelle) et une crainte, une inquiétude réveillant l'angoisse ontologique propre à chaque être.

IV. HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

1. Hypothèse H1 : Construction de la relation objectale

- À travers le questionnaire-guide adressé aux enseignants, il s'agira d'appréhender le type de relation que l'enfant instaure tant à l'égard de l'enseignant que du travail scolaire proposé. Un investissement très dépendant de la relation ainsi qu'une incapacité à gérer seul des tâches simples compte tenu de l'âge de l'enfant, tendront à signifier un échec scolaire associé à un attachement anxieux.

Au contraire, la capacité à organiser puis à mener à terme un travail en sollicitant l'enseignant à bon escient, témoigne d'une adaptation scolaire harmonieuse et d'un attachement sécurisé. L'enfant met alors en évidence la possibilité d'utiliser l'autre (enseignant) comme une « base sécurisante » ce qui lui permet de s'inscrire positivement dans le risque que représente tout apprentissage.

- À travers les entretiens semi-directifs avec les parents conduiront à explorer les modes de communication et de relation au sein de la famille ; plus précisément, nous nous appuierons sur des indicateurs qui concernent l'enfant mais aussi ses parents.

Parmi les aspects liés à l'enfant, nous noterons :

- L'autonomie de l'enfant à la maison,

- Sa capacité à tolérer la frustration.

Parmi les points concernant les parents, nous serons attentifs à :

- La possibilité offerte de discussion et d'échanges verbaux dans la cellule familiale,
- La disponibilité physique des parents (présence, partage d'activités avec les enfants...),
- La disponibilité psychique des parents (écoute),
- La gestion des conflits dans la famille,
- La relation générale parents-enfant et à l'éventualité d'une inversion des rôles (« enfant adulte, parent immature »).

- À travers le test des Contes, Nous nous attacherons à l'analyse particulière du conte « *Chaton curieux* » pour évaluer le désir d'exploration et de savoir de l'enfant. L'histoire « *Poulain* » nous permettra de cerner la qualité de l'individuation de l'enfant tandis que les contes « *Sexe préféré* », « *Cerfs* » et « *Métamorphoses* » nous conduiront à évaluer la construction de l'identité sexuelle de l'enfant et les caractéristiques de la dynamique familiale.

- À travers le Rorschach, nous apprécierons la qualité de la relation objectale notamment dans les réponses apportées aux planches bilatérales II et III. De façon générale, nous noterons la capacité de l'enfant à établir des limites entre l'intérieur et l'extérieur. En effet, cette capacité rend compte d'un niveau de développement libidinal où les relations objectales sont instaurées.

2. Hypothèse H 2 : Construction identitaire

Une différence importante dans la représentation de soi est attendue entre les enfants en échec scolaire présentant un attachement anxieux et les enfants en situation de réussite scolaire présentant un attachement non anxieux. Chez ces derniers, nous devrions observer une représentation de soi positive alors que les premiers devraient montrer des fragilités narcissiques sensibles.

- À travers le test des Contes, nous analyserons finement les réponses apportées à « *Ourson pas pareil* » et « *Fourmi* » puisque ces deux histoires concernent la construction de l'identité narcissique et l'image du corps.

- À travers le Rorschach, l'image de soi n'étant pas toujours projetée sous une forme humaine, nous évaluerons la présence du corps intégré qu'il y ait ou non des réponses portant sur le corps. Nous considérerons que tout contenu descriptif ou toute image a une signification de différenciation positive à condition de posséder des limites stables et adéquates.

- À travers les épreuves graphiques notamment celle du Bonhomme et de la Famille où c'est le degré de maturité graphique qui sera pris en compte comme évocateur d'une bonne représentation de soi. En outre, la présence du personnage enfant « bien campé » sur le dessin du chemin maison-école est un élément indicateur de l'accès à une identification de soi stable, sexuée et relativement assumée.

3. Hypothèse H 3 : L'accès à « l'espace transitionnel »

L'étendue de l'espace imaginaire devrait être plus réduite et plus pauvre chez les enfants en difficulté scolaire présentant un attachement anxieux et ne leur donnerait pas la possibilité d'investir « l'espace transitionnel » offert par le milieu scolaire.

- À travers le test des Contes, un imaginaire riche (sans être débordant) sera palpable dans des réponses riches, créatives tandis qu'un imaginaire pauvre se manifesterà dans des réponses pauvres et banales. En outre, les contes « *Chevreaux* » et « *Petit chien Tom* » permettront d'apprécier la qualité de la séparation avec le milieu familial, condition d'une socialisation et d'une adaptation satisfaisantes surtout dans le domaine scolaire (Royer 1978, de Tichey (1999)).

- À travers le Rorschach, la qualité de l'imaginaire et donc l'accès à l'espace transitionnel sera appréhendée par les indicateurs tels que le nombre total de réponses, le F % et le A %, le TRI ainsi que le nombre de kinesthésies.

- À travers les épreuves graphiques, notamment le dessin du chemin de la maison à l'école, nous considérerons le « niveau de maturité graphique » comme le reflet des capacités générales de réceptivité et d'adaptation de l'enfant à son environnement (Royer 1995). Pour le dessin du Bonhomme et de la Famille, nous nous centrerons sur les indicateurs déjà fournis précédemment. Pour la représentation du chemin maison-école, nous utiliserons les indicateurs suivants :

- La qualité des tracés,
- La qualité des détails,
- Le respect des proportions relatives aux éléments constitutifs du dessin,
- L'usage des couleurs et le réalisme des couleurs,
- La pertinence des commentaires, annotations écrites,
- L'usage de la perspective,
- La richesse globale de la représentation.

4. Hypothèse H 4 : La qualité pare-excitante des figures parentales

Les éléments ayant trait aux défaillances du système de pare-excitation parentale apparaîtront de façon sensible chez les enfants en échec scolaire présentant un attachement anxieux.

- À travers l'analyse de contenu des entretiens semi-directifs, les points mentionnant soit une attitude ambivalente à l'égard de l'enfant ou une inversion de la relation normale parent/enfant seront relevés. Une attention particulière sera apportée à l'attitude paternelle garante de la mise en place de la triangulation oedipienne. De même, les difficultés des parents à apaiser et rassurer l'enfant seront mentionnées.

- À travers le Rorschach, il s'agira d'appréhender comment les images parentales sont représentées et animées, qu'elles soient humaines ou animales anthropomorphes. Les images parentales s'expriment dans la sensibilité nette de l'enfant dans la signification thématique des planches I, IV, VI et VII. Chez les enfants insécurisés en situation d'échec scolaire, les images auront tendance à être prégénitales, voire peu différenciées, reflétant ainsi la persistance de fixations.

Au contraire les enfants, ayant un attachement sécurisant réussissant scolairement, parviendront à saisir des images parentales composites reflétant alors un degré de structuration plus évoluée.

Nous accorderons aussi une attention particulière aux réponses données aux planches VII et IX (planches maternelles) et IV (planche paternelle) qui permettent à l'enfant d'exprimer les imagos maternelle et paternelle intériorisées.

- À travers le test des contes, les réponses apportées à « *Ourson pas pareil* » et « *Fourmi* » permettront d'apprécier la qualité des fonctions parentales pare-excitantes.

- À travers le dessin de la famille, la place, la valorisation ou la minimisation des personnages sur la feuille, les annotations, seront des indicateurs importants des attitudes parentales et des relations dans la famille.

5. Hypothèse H 5 : L'élaboration de l'angoisse de séparation

H5a : Les mécanismes de défense, utilisés par les enfants en échec scolaire associé à un attachement anxieux, seraient davantage de type archaïque et ne leur

permettraient pas de se dégager de l'angoisse réactivée par la séparation. Au contraire les enfants, en situation de réussite scolaire associée à un attachement non anxieux, recouraient à des mécanismes de défense plus souples leur permettant de gérer de façon adaptée l'angoisse de séparation.

- À travers le test des Contes, nous retiendrons *deux indicateurs* qui correspondent pour l'un, à la qualité du dénouement de chaque histoire ; pour l'autre, aux types de mécanismes défensifs dominants mis en place. Ce sont essentiellement les contes « *Poussin* », « *Âge d'or* » et « *Oisillon* » qui seront ici analysés puisqu'ils explorent spécifiquement la qualité de l'élaboration des angoisses de séparation du sujet.

- À travers le Rorschach, nous nous attacherons à évaluer si l'adaptation à la réalité et l'adaptation sociale sont maintenues. Pour ce faire, nous nous centrerons sur *quatre indicateurs* principaux :

- Le F % qui montre l'aptitude du sujet à s'adapter à la réalité extérieure,
- Le F+ % qui permet d'apprécier le rapport au réel du sujet,
- Le A % qui correspond à un facteur d'intégration adaptative et socialisante,
- Le nombre de réponses Ban qui indiquent une bonne adaptation sociale.

H5b : Les enfants en échec scolaire montrant un attachement anxieux n'auraient pas suffisamment intégré de « *base sécurisante* » (corollaire de H4) leur permettant d'élaborer les angoisses de séparation. À l'opposé, les enfants présentant une bonne adaptation scolaire associée à un attachement non anxieux disposeraient d'une « *base sécurisante* » leur permettant de gérer les séparations.

- À travers le questionnaire-guide renseigné par les enseignants, des difficultés massives concernant l'autonomie et la confiance en soi devraient apparaître pour les enfants en situation d'échec scolaire.

- À travers les entretiens semi-directifs auprès des parents, les rubriques concernant « l'enfant à la maison » et « les relations dans la famille » devraient témoigner de l'impossibilité « d'être seul en présence de l'autre » pour l'enfant en difficultés scolaires manifestant un attachement anxieux.

- À travers le conte « *Oisillon* », l'introjection d'un bon objet maternel devrait être sensiblement moins présente chez les enfants échouant à l'école et présentant un attachement anxieux que dans le groupe témoin.

- À travers les épreuves graphiques, particulièrement celle du chemin de la maison à l'école, nous noterons l'absence plus fréquente de représentation sur le dessin de l'enfant présentant un attachement anxieux et en échec scolaire. En revanche, les enfants réussissant à l'école et présentant un attachement sécurisé auraient significativement tendance à se représenter sur le dessin.

6. Hypothèse H 6 : La qualité de la mentalisation

H6a : Les enfants, en difficulté scolaire et montrant un attachement anxieux, présenteraient davantage de failles dans l'élaboration des pulsions agressives et sexuelles que ceux du groupe témoin.

- À travers le Rorschach, nous nous appuierons sur les indicateurs mentionnés précédemment, renvoyant au degré d'élaboration symbolique des pulsions agressives et sexuelles (qualité de l'élaboration, présence ou non de la bisexualité, ...).

H6b : Le manque d'efficacité dans les liaisons entre les affects et les représentations seraient quantitativement et qualitativement plus important chez les

enfants présentant un attachement anxieux et échouant scolairement que chez les enfants réussissant à l'école et sécurisés sur le plan de l'attachement.

- À travers le Rorschach, le degré d'effcience de l'activité de liaison sera d'autant plus important que les réponses formelles adéquates face à la réactivation des affects de dépression, d'anxiété, seront significativement plus élevées. Les indicateurs retenus ont été mentionnés précisément au paragraphe 3. 2. 2.

V. MODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES. APPROCHE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

Nous traiterons les données obtenues auprès des 40 enfants sur le plan d'une double analyse. D'une part, nous effectuerons une **analyse quantitative** statistique des données visant à comparer les deux groupes de sujets compte tenu des hypothèses posées.

D'autre part, nous proposerons une **analyse qualitative** reposant sur les données contrastées de 8 enfants, 4 appartenant au groupe d'enfants en échec scolaire et 4 au groupe témoin.

1. Analyses statistiques

Nous avons fait le choix de procéder à un traitement statistique des données obtenues à **Contes, Rorschach et dessin du Chemin maison-école** car nous pensons que les indicateurs retenus s'y prêtent volontiers. Compte tenu de la taille relativement restreinte de notre échantillon, notre objectif premier était d'obtenir des tendances générales servant de base à une analyse clinique approfondie.

Dans ce cadre, nous n'avons pas souhaité réaliser d'analyses statistiques supplémentaires avec les trois instruments que sont l'entretien-guide enseignant, les entretiens semi-directifs avec les parents et le reste de l'épreuve graphique (dessins du

Bonhomme et de la Famille). Toutefois, dans l'analyse qualitative, nous nous appuyerons amplement sur ces trois outils afin d'affiner la mise à l'épreuve de nos hypothèses.

La comparaison du nombre de réponses données pour chacun des indicateurs aux trois instruments retenus sera faite par le test du *Chi 2* (X^2) avec correction de continuité compte tenu de la taille restreinte de l'échantillon (40 sujets). La formule du X^2 (X^2 corrigé) sera utilisée suivant la « correction de continuité de Yates » réduisant de 0,5 chacun des écarts bruts (Beaufils 1996).

2. Analyses cliniques qualitatives

En complément de l'analyse statistique et à l'appui des six instruments utilisés dans notre recherche, nous effectuerons une analyse qualitative centrée sur une **étude clinique approfondie de six sujets**. Trois appartiennent au groupe d'enfants en échec scolaire associé à un attachement anxieux tandis que les trois autres appartiennent au groupe témoin.

En outre parmi ces six sujets, certains sont frère et sœur ce qui nous offre une opportunité intéressante : procéder à une comparaison et à une analyse entre **deux fratries**. Une des fratries correspond à deux enfants du groupe attachement anxieux (frère et sœur) tandis que l'autre concerne deux enfants du groupe témoin (frère et sœur également). Cette analyse supplémentaire nous permettra d'explorer les liens entre styles d'attachement et adaptation scolaire au sein d'une même famille.

Les analyses qualitatives auront pour but d'affiner et de compléter l'approche statistique grâce à l'éclairage apporté par les instruments comme l'entretien-guide enseignant, les entretiens semi-directifs parents et les deux épreuves graphiques (Bonhomme et famille) qui n'ont pas fait l'objet d'un traitement statistique.

Ces éléments complémentaires étayeront nos réflexions en illustrant individuellement l'analyse de nos résultats.

Abordons maintenant la présentation et l'analyse de nos résultats.

TROISIÈME PARTIE

RÉSULTATS

I. ANALYSES STATISTIQUES

Présentation et interprétation des résultats sur le plan quantitatif

1. HYPOTHÈSE H1 : LA RELATION OBJECTALE

Cette première hypothèse renvoyait à l'existence de perturbations dans la construction de la relation objectale, plus importantes chez les enfants en situation d'échec scolaire associée à un attachement anxieux. Cette hypothèse est **confirmée sur le plan empirique** notamment dans les résultats obtenus aux 5 contes explorés ainsi qu'au Rorschach.

En outre, elle permet de dégager des tendances générales à l'appui des données obtenues aux questionnaires-guides renseignés par les enseignants, tendances qui gagneraient à être approfondies dans des travaux ultérieurs.

1. 1. Tendances dégagées dans le questionnaire-guide adressé aux enseignants

Il a pour objectif de cerner l'adaptation scolaire de l'enfant et sa disponibilité aux apprentissages ainsi que d'approcher de façon globale son type d'attachement ; une synthèse des données obtenues à ce questionnaire est présentée en annexe 12.

Ce document conduit à considérer que les enfants qui présentent une situation d'échec scolaire en lien avec un attachement problématique ont des caractéristiques communes.

Tout d'abord, concernant le registre des apprentissages, si les demandes d'aides au réseau indiquent des **lacunes sur le plan instrumental**, elles se focalisent davantage sur le domaine comportemental en soulignant **l'attitude attentiste, sans motivation** et **immature** de l'élève. En conséquence, le regroupement de ces dimensions nous conduit à des investigations approfondies afin de préciser à la fois la nature des difficultés scolaires et la problématique psychoaffective sous-jacente.

Par rapport au questionnaire-guide, les réponses relatives aux méthodes de travail utilisées par l'élève mettent en évidence une nette incapacité à gérer les tâches de manière autonome.

Dans le domaine des **apprentissages** et des **méthodes de travail** (point 1 du questionnaire-guide), les propos des enseignants se recourent généralement dans des formulations évoquant deux attitudes opposées. L'une renvoie à la nécessité pour l'enfant de solliciter sans cesse l'attention de l'enseignant (« *Enfant qui ne peut travailler s'il n'est pas le centre d'intérêt de l'enseignante ou de la classe* ») tandis que l'autre concerne une attitude effacée (« *Élève passif, rêveuse longuement, peut rester longtemps sans rien faire sans pour autant perturber la classe* »).

Dans la cadre des **compétences transversales** et de la **sphère psycho-affective** (2^{ème} point du questionnaire-guide), les éléments souvent soulignés renvoient à l'absence sensible d'autonomie de l'élève, à sa crainte de la nouveauté et du risque qui traduisent fréquemment un manque important de confiance en soi. Les enseignants inscrivent alors des propos dont la teneur est la suivante : « *Démuni(e) face à toute nouveauté* » ; « *Manque d'autonomie* » ; « *Ne parvient pas à démarrer un travail sans mon aide ou ma présence* ». L'absence fréquente d'esprit critique de l'enfant quant à la qualité ou non du travail réalisé est également un élément à noter. En outre, les enseignants mentionnent la tendance de ces enfants à construire des liens privilégiés, voire exclusifs avec eux, afin de pallier une intégration souvent difficile dans le groupe classe.

Concernant le **registre contextuel familial, médical et socio-éducatif**, les remarques des enseignants se recourent et mettent en évidence les liens problématiques, voire ambivalents, entre l'enfant et ses parents. En effet, les enseignants soulignent souvent une inversion palpable des rôles tant dans les attitudes de l'enfant (gestes, conduites inadéquates à l'égard des parents) que dans le discours des parents (propos évoquant une forme d'omnipotence de l'enfant). Ajoutons que les enseignants indiquent une éducation ambivalente (tantôt laxiste, tantôt excessivement rigide) de ces parents qui s'impliquent régulièrement dans la gestion de conflits mineurs que leurs enfants devraient être capables de gérer seuls.

Enfin, notons que l'implication des parents quant au devenir scolaire de l'enfant et la reconnaissance de ses difficultés sont bien présentes. Les demandes d'aides adressées par les enseignants aux psychologues contiennent des informations qui attestent de la préoccupation bien réelle des parents (« *parents conscients des difficultés de l'enfant... parents dépassés par la situation et désireux d'obtenir une aide...* »).

En conclusion de ce questionnaire-guide, les enseignants parviennent fréquemment à laisser ouvertes des perspectives encourageantes. En effet, il n'est pas rare de relever des indications du type : « *S'il / elle est décidé(e), il / elle peut travailler très vite et très bien...* » ; « *enfant capable de faire des efforts* » ; « *enfant volontaire qui a besoin d'être rassuré mais possède des capacités...* ».

Par conséquent, les indications apportées par les enseignants constituent des informations précieuses éclairant quant au type de relations que l'enfant met en place à la fois à l'égard de son travail mais aussi à l'égard de l'enseignant. Les réponses fournies aux questionnaires-guides concernant les enfants en difficultés scolaires montrent les intrications étroites entre les registres cognitifs et les aspects transversaux, voire psychoaffectifs. Les enfants appartenant au groupe « *attachement anxieux* » possèdent une caractéristique commune : ils sont **extrêmement dépendants de la relation à l'enseignant**. En même temps, ces enfants dont les liens d'attachement sont fragiles se montrent **incapables de gérer seuls un travail simple** alors que leurs potentialités intellectuelles sont satisfaisantes.

Au contraire, les données relatives aux enfants du groupe témoin mettent en évidence une adaptation scolaire harmonieuse ainsi que la capacité à solliciter l'enseignant à bon escient.

Afin de confirmer ou d'infirmier cette tendance palpable à travers les données des questionnaires-guides renseignés par les enseignants, il conviendrait d'affiner méthodologiquement l'outil et de l'exploiter auprès d'échantillons plus vastes.

Cette démarche pourrait s'avérer fructueuse à deux titres : d'une part, elle conduirait à identifier plus précisément les enfants en difficultés scolaires associées à un attachement problématique ; d'autre part, elle permettrait la mise en place d'aides psychopédagogiques plus ciblées.

1. 2. À travers le test des Contes de Royer

Les résultats obtenus aux 5 contes retenus dans le cadre de cette hypothèse témoignent de **différences significatives** dans la construction objectale entre les enfants présentant un attachement anxieux et ceux du groupe témoin dont l'attachement est sécure.

Le conte des « Métamorphoses »

Sur les 5 indicateurs, 3 donnent lieu à des différences statistiquement significatives :

1. *Image intériorisée concernant la mère (significatif) ;*
2. *Image intériorisée concernant le père (significatif) ;*
3. *Image intériorisée concernant l'enfant lui-même ;*
4. *Image intériorisée concernant l'enseignant ;*
5. *Dénouement (significatif).*

30 à 35 % des enfants présentant un attachement anxieux ont intériorisé une image négative de leur père et de leur mère alors que 95 % des enfants ayant un attachement sécure ont une image positive de leurs parents.

	Groupes	Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
--	---------	---

Catégories de contenus		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Image intériorisée concernant la mère	Positive	19 (95 %)	14 (70 %)	χ^2 corrigé = 2, 771 tendance à la significativité à 0, 09601
	Négative	1 (5 %)	6 (30%)	
Image intériorisée concernant le père	Positive	19 (95 %)	13 (65 %)	χ^2 corrigé = 3, 906 significatif à 0, 0481
	Négative	1 (5 %)	7 (35 %)	
Image intériorisée de l'enfant lui-même	Positive	19 (95 %)	16 (70 %)	χ^2 corrigé = 0, 914 non significatif à 0, 339
	Négative	1 (1 %)	4 (30 %)	

Les données obtenues sont intéressantes à plusieurs titres : elles rejoignent de nombreux travaux qui ont insisté sur les liens entre le vécu par rapport aux images parentales et l'élaboration du fonctionnement psychique (Misès 1990). En outre, ces résultats également très significatifs à l'égard de l'image paternelle intériorisée sont à mettre en lien avec les études concernant la place du père tant dans la construction de la personnalité de l'enfant que dans celle de ses liens d'attachement (Le Camus 2000, André et Chabert 2004, Bacro 2007). Compte tenu de ces données, nous constatons que l'enfant dont l'attachement est anxieux porte sur son père un regard négatif, intériorisant de lui une image peu valorisante.

Quant à l'image intériorisée par l'enfant, elle reste positive pour la majorité des deux groupes même si, soulignons-le, les enfants du groupe témoin ont dans l'ensemble une image d'eux-mêmes plus positive que ceux du groupe « Attachement Anxieux ». Néanmoins, les différences globales observées ne sont pas significatives. La désirabilité sociale (d'autant que « **Métamorphoses** » est la première histoire présentée à l'enfant) pourrait expliquer l'absence de différence sensible au niveau des résultats

concernant l'image intériorisée de l'enfant lui-même. Enfin, la taille de l'échantillon ne permet pas de mettre suffisamment en valeur une tendance pourtant présente et qui mériterait d'être explorée dans le cadre d'autres études.

Pour des raisons pratiques, nous avons regroupé les deux indicateurs (*Image intériorisée concernant l'enseignant (4) et le dénouement (5)*) dans un tableau. Les résultats relèvent **l'absence de différence significative** entre les deux groupes quant à l'image que l'enfant a intériorisée de l'enseignant. Cependant, des nuances peuvent être apportées au vu des réponses des enfants dont les liens d'attachement sont insécures. Les choix de transformations qu'ils effectuent sont qualitativement plus dépréciateurs (« *crapaud, rat, scorpion, mammoth, sorcière* ») que ceux faits par le groupe témoin. À nouveau la taille réduite de l'échantillon tend à gommer l'écart qui existe entre les deux groupes...

Enfin, la qualité d'élaboration du **dénouement** de ce conte apparaît comme une **composante différenciatrice significative** entre les deux groupes. En effet, les enfants du groupe témoin parviennent à utiliser des processus de dégagement permettant un dénouement optimiste. Les enfants dont l'attachement est problématique imaginent des fins sans retour à un état humain pour les personnages transformés. Ainsi Guillaume (AA) conclut-il : « *La vie commence et termine, un jour on est vivant, un jour on est mort* » tandis qu'Adrien (AA) dit : « *Les animaux sont pas contents... Ils sont dans un zoo, ils restent dans leur cage et regardent les gens dehors, c'est fini, voilà* ».

	Groupes	Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
--	---------	---

Catégories de contenus		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Image intériorisée concernant l'enseignant	Positive	15 (75 %)	11 (55 %)	χ^2 corrigé = 0,98 non significatif à 0,32
	Négative	5 (25 %)	9 (45%)	
Dénouement	Progrédient	15 (75 %)	6 (30 %)•	χ^2 corrigé = 6,416 significatif à 0,0113
	Régrédient	5 (25 %)	14 (70 %)	

Le conte du « Chaton curieux »

Sur les 4 indicateurs, 2 donnent lieu à des différences significatives :

1. *Attitude du chaton ;*
2. *Curiosité du chaton ;*
3. *Attitude des parents (significatif) ;*
4. *Dénouement (significatif).*

Notons qu'aucune différence statistique n'a été établie concernant l'attitude et la curiosité du chaton. En revanche, les parents témoignent d'une plus grande souplesse dans le groupe témoin en autorisant la curiosité sans la sanctionner ou la réprover moralement. En effet, 95 % des parents « *ne grondent pas le chaton curieux* » ce qui ouvre à la possibilité d'un dénouement positif (pour 80 % des enfants ayant un attachement sécure). L'exploration du monde extérieur n'est pas perçue dangereusement par les enfants du groupe témoin puisqu'ils disposent d'une « base sécurisante » qui leur permet d'accéder à l'autonomie sans se sentir trop en danger.

Pour les enfants ayant un attachement anxieux la curiosité, même si paradoxalement elle est moins culpabilisée que pour le groupe témoin, aboutit à retour de dépendance ou à une fin tragique. Perrine (8ans 8 mois - AA) mentionne en guise de

dénouement que « *les parents ont laissé les enfants (chatons) dans un coin perdu...* » alors que Raphaël (7 ans 9 mois - AS) termine ainsi : « *il (le chaton) rêve d'être parent et de danser au clair de lune* ».

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Catégories de contenus		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Attitude du chaton	Content	8 (40 %)	6 (30 %)	χ^2 corrigé = 1, 636 non significatif à 0, 200
	Pas content	12 (60%)	14 (70 %)	
Curiosité du chaton	Culpabilisée	9 (5 %)	14 (70 %)	χ^2 corrigé = 0, 109 non significatif à 0, 74
	Non culpabilisée	11 (55 %)	6 (30 %)	
Attitude des parents	Grondent	1 (5 %)	8 (40 %)	χ^2 corrigé = 5, 160 significatif à 0, 0230
	Ne grondent pas	19 (95 %)	12 (60 %)	
Dénouement	Positif	16 (80 %)	5 (25 %)	χ^2 corrigé = 10, 025 significatif à 0, 0015
	Négatif	4 (20 %)	15 (75 %)	

Le conte des « Cerfs »

Les deux tableaux ci-dessous comptent 5 indicateurs dont 2 (la jalousie d'un des parents et le dénouement) présentent des **différences très significatives** :

1. *Jalousie exprimée par l'un des parents ;*
2. *Ressemblance au parent du sexe opposé ;*
3. *Autoévaluation du faon.*

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
<u>Catégories de contenus</u>		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Jalousie d'un des parents	Oui	4 (20 %)	12 (60 %)	χ^2 corrigé = 5, 104 significatif à 0, 0238
	Non	16 (80%)	8 (40 %)	
Ressemblance au parent du sexe opposé	Oui	4 (20 %)	8 (40 %)	χ^2 corrigé = 1, 07 non significatif à 0, 300
	Non	16 (80%)	12 (60 %)	
Autoperception du faon	Positive	19 (95 %)	17 (85 %)	χ^2 corrigé = 0, 27 non significatif à 0, 5982
	Négative	1 (5 %)	3 (15 %)	

60 % des enfants ayant un attachement anxieux considèrent qu'un des parents est jaloux à l'idée que l'enfant accompagne l'autre membre du couple. Ces données peuvent s'inscrire dans les études sur la dynamique familiale et ses perturbations (Harrus-Révidi 2002, Richelle 2003) montrant que l'enfant, « enjeu » de ses parents, est souvent mis face à des choix impossibles.

Soulignons que la ressemblance au parent de sexe opposé même si elle apparaît comme non significative reste plus importante chez les enfants dont l'attachement est problématique. Quant à « l'autoperception du faon », elle est plus négative chez les enfants du groupe « Attachement Anxieux » ; ce point, non significatif statistiquement, avait déjà été mis en évidence dans le conte **Métamorphoses** (image intériorisée de l'enfant lui-même). Un approfondissement des données permettrait certainement de mettre en évidence les liens entre les perturbations de la relation objectale et une perception dépréciée de soi.

Les deux autres indicateurs :

4. *Demande faite à la fée* ;

5. *Dénouement (significatif)*.

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Catégories de contenus		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Demande faite à la fée	Progrédient	16 (80 %)	12 (60 %)	χ^2 corrigé = 1, 070 non significatif à 0, 300
	Régrédient	4 (20 %)	8 (40%)	
Dénouement	Positif	17 (80 %)	6 (45 %)•	χ^2 corrigé = 5, 384 significatif à 0, 0203
	Négatif	3 (20 %)	14 (55 %)	

Les enfants dont les liens d'attachement sont sécurisés se démarquent significativement des enfants présentant un attachement anxieux quant à la nature du dénouement imaginé. En effet, tant la stabilité que la sécurité de la dynamique familiale

offre à l'enfant des possibilités d'investissement du monde et du savoir. La relation d'objet s'élabore à la fois dans la différenciation et dans l'interrelation, ce qu'interdisent toutes les formes de dépendance excessives, voire de fusions. À ce titre, Cassandre (7 ans 1 mois - AA) mentionne avec une extrême tristesse en guise de dénouement : « *Les parents la voyaient trop grande et ils n'étaient pas très heureux car Mirette ne devait pas grandir comme ça, elle devait attendre...* ».

Le conte le « *Sexe préféré* »

Sur les 4 indicateurs retenus, 2 présentent des différences très significatives :

1. *Acceptation de son sexe ;*
2. *Acceptation de l'idée du mariage ;*
3. *Acceptation de l'idée d'avoir des enfants (significatif) ;*
4. *Désir d'avoir des enfants des deux sexes (significatif).*

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
<u>Catégories de contenus</u>		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Acceptation de son sexe	Oui	19 (95 %)	19 (95 %)	χ^2 corrigé = 0 non significatif
	Non	1 (5%)	1 (5 %)	
Acceptation de l'idée du mariage	Oui	17 (85 %)	9 (45 %)	χ^2 corrigé = 5,38 significatif à 0,0203
	Non	3 (15 %)	11 (55 %)	
Acceptation de l'idée d'avoir des enfants	Oui	18 (90 %)	14 (70 %)	χ^2 corrigé = 1,400 non significatif à 0,2357
	Non	2 (10 %)	6 (30 %)	
Désir des enfants des deux sexes	Oui	13 (65 %)	7 (35 %)	χ^2 corrigé = 2,500 significatif à 0,1138
	Non	7 (35 %)	13 (65 %)	

Les enfants du groupe « attachement anxieux » désirent moins s'unir à l'autre et souhaitent moins souvent des enfants des deux sexes. La tendance des enfants ayant un attachement problématique à se distancier de l'autre et à vivre difficilement l'union, a amplement été développée sur le plan théorique et trouve ici une validation empirique. En outre, l'acceptation de la bisexualité est interrogée et apparaît plus faible chez les enfants dont l'attachement est problématique (ce point rejoint les résultats obtenus au

Rorschach). Dans cette même lignée, tant la différence (sexuelle) que l'autre sont vécus de façon anxiogène et menaçante au niveau de l'intégrité psychique et corporelle.

Le conte le « Poulain »

Sur les 3 indicateurs retenus, 2 présentent des **différences très significatives** :

1. Chute du poulain (*significatif*) ;
2. Attitude de la mère ;
3. Dénouement (*significatif*).

		groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
<u>Catégories de contenus</u>		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Quand le poulain tombe il se fait mal	Oui	11 (55 %)	17 (85 %)	χ^2 corrigé = 2, 972 significatif à 0, 0845
	Non	9 (45 %)	3 (15 %)	
Attitude de la mère	Encourageante	19 (95 %)	16 (80 %)	χ^2 corrigé = 0, 914 non significatif à 0, 339
	Décourageante	1 (5 %)	4 (20 %)	
Dénouement	Progrédient	17 (85 %)	8 (40 %)	χ^2 corrigé = 6, 826 significatif à 0, 008
	Régrédient	3 (15 %)	12 (60 %)	

Les résultats obtenus soulignent que l'apprentissage est plus douloureux pour les enfants du groupe « attachement anxieux » que pour ceux du groupe témoin qui

considèrent la dimension de « déplaisir » comme supportable parce qu'elle ouvre à des plaisirs plus grands : l'acquisition de la marche donc de l'autonomie et de l'indépendance. Notons que l'attitude de la mère, même si elle n'est pas significativement différente sur le plan statistique, est appréciée plus positivement chez les enfants ayant construit un attachement sécurisant. Quant à la nature du dénouement, les différences sont significatives entre les deux groupes et confirment des tendances notées précédemment, à savoir les capacités de restauration psychique et de dégageant plus importantes et plus élaborées chez les enfants du groupe témoin.

1. 3. À travers le test de Rorschach

Le caractère bilatéral de certaines planches (2-3-7) favorise la représentation de la relation d'objet. Nous remarquons des **différences significatives** aux planches bilatérales, les données relatives aux enfants du groupe « attachement anxieux » mettant en évidence plus de difficultés à donner des réponses K ou à évoquer la présence de deux personnages ou animaux aux planches 2, 3 et 7.

	Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Planches 2-3-7	Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Nombre de réponses K	58 (35 %)	18 (14 %)	χ^2 corrigé = 9,77 significatif à 0,00173
Σ des réponses	164	130	
Nombre de réponses : perception de 2 personnages ou 2 animaux	51 (31 %)	22 (17 %)	χ^2 corrigé = 4,21 significatif à 0,041
Σ des réponses	164	130	

Ces résultats tendent à valider l'hypothèse selon laquelle la relation à l'autre leur est problématique. Les enfants du groupe témoin recourent davantage à des expressions clairement définies et différenciées. Par exemple, Simon (8 ans 1 mois - AS) indique à la planche 2 : « *J'ai l'impression de voir deux gorilles... Ils se tapent dans la main, ils jouent* » et à la planche 7 : « *Je vois deux sumos qui se cognent le ventre comme ça...* ». Les enfants ayant un attachement sécure mentionnent plus souvent la projection du mouvement dans la représentation d'un être humain réel, actif. La mise en mouvement ou en relation a davantage trait à des représentations humaines ou animales entières ce qui tend à avoir une valeur élevée de différenciation du Moi.

En revanche, les enfants du groupe « attachement anxieux » donnent des réponses dans lesquelles la dimension entière et bien campée des personnages ou des animaux est absente. En outre, lorsqu'une perception entière existe, les interactions sont envahies de mouvements pulsionnels ou agressifs mal assumés. Enzo (6 ans 5 mois - AA) mentionne par exemple à la planche 3 : « *Des canards avec un crabe et des nichons... et là le marteau pour taper le crabe et le papillon* » tandis que Clément indique à la même planche : « *Il y a un squelette, non, deux... deux fantômes* ».

Les résultats obtenus au test des contes de Royer et au Rorschach valident donc la première hypothèse selon laquelle l'échec scolaire associé à un attachement anxieux est en lien avec une **élaboration défailante de la relation d'objet**.

2. HYPOTHÈSE H2 : LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Cette seconde hypothèse évoque l'idée d'une représentation de soi positive chez les enfants ayant construit des liens d'attachement sécure alors que les enfants dont l'attachement est anxieux et qui sont en échec scolaire montrent d'importantes fragilités narcissiques. **L'ensemble des résultats** obtenus aux contes de Royer, au Rorschach et aux épreuves graphiques **vérifie** cette 2^{ème} hypothèse.

2. 1. À travers le test des Contes de Royer

2 indicateurs sur 3 présentent des différences statistiquement significatives :

Le conte de « L'ourson pas pareil »

1. Couleur comme cause de la différence ;
2. Auto-perception de l'ourson (*significatif*) ;
3. Dénouement (*significatif*).

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
<u>Catégories de contenus</u>		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Couleur de la peau comme cause de la différence	Oui	8 (40 %)	7 (35 %)	χ^2 corrigé = 0 non significatif
	Non	12 (60 %)	13 (45 %)	
Auto-perception de l'ourson	Positive	14 (70 %)	7 (35 %)	χ^2 corrigé = 3, 609 significatif à 0, 0574
	Négative	7 (30 %)	13 (65 %)	
Dénouement	Progrédient	18 (90 %)	10 (50 %)	χ^2 corrigé = 5, 833 significatif à 0, 0157
	Régrédient	2 (10 %)	10 (50 %)	

Ici les différences entre les deux groupes (AA et AS) sont clairement affirmées tant en ce qui concerne l'auto-perception de l'ourson que la nature du dénouement. Ces données mettent en évidence la vision négative d'eux-mêmes que

possèdent les enfants dont les liens d'attachement sont insécures ainsi que leurs difficultés à recourir à des possibilités de dégagement adaptées. Perrine (8 ans 8 mois - AA) souligne : « *Il (l'ourson) se trouvait pas comme les autres... Il se sentait pas bien et il pensait que ses frères et sœurs ne l'aimeraient jamais* ». Les enfants du groupe témoin ont une perception autre de la différence considérée alors comme un signe distinctif. Inès (11 ans - AS) mentionne : « *L'ourson était plus joyeux que les autres et il prenait des risques* ». Ce qui domine dans le groupe « attachement sécure » est à nouveau la dimension comme support ou « base de sécurité » renforçant, de fait, les assises narcissiques. Dans cette optique, Alban (10 ans 2 mois - AS) souligne : « *L'ourson se trouvait bien parce qu'il était dans une famille* ». Nous touchons du doigt les intrications entre cette seconde hypothèse et la 4^{ème} hypothèse concernant la qualité de pare-excitation des figures parentales.

90 % des enfants ayant un attachement sécure imaginent un dénouement progrédient à cette histoire, : tant les mécanismes de défense que les possibilités de restauration narcissique opèrent de façon dynamique. Nicolas (9 ans 1 mois - AS) souligne que « *l'ourson essaie de se débrouiller seul, il s'adapte et tout le monde est fier de lui* ». Au contraire, 50 % des enfants ayant un attachement anxieux évoquent une fin régrédiente dans laquelle le devenir de l'ourson est compromis. En effet, l'animal est voué à l'exclusion comme l'indique Sarah (11 ans 10 mois - AA) : « *Il est triste que sa famille le repousse* » ; ou à l'abandon, ce que Jules (7 ans 6 mois - AA) conclut : « *On échange à la place du méchant ourson un ourson gentil et intelligent* ». À nouveau, la capacité d'étayage de l'entourage est mise à mal dans certains dénouements tragiques : « *L'ourson a plein de blessures à cause des coups de ses frères et sœurs et ses parents ne peuvent ni le soigner, ni le protéger* » (Guillaume 9 ans 5 mois - AA).

Le conte de la « Fourmi »

1. Lieu d'arrivée de la fourmi ;
2. Trajets marqués par des confusions entre le dedans et le dehors (*significatif*);
3. Références sensorielles (*significatif*).

Notons que les **différences sont très significatives** entre les deux groupes notamment pour les indicateurs 2 et 3. Les confusions de trajet concernent 7 enfants présentant un attachement problématique alors que ce n'est le cas pour aucun -enfant du groupe « attachement sécure ». qu'aucun enfant du groupe « attachement sécure » n'est mentionné. Quant aux références sensorielles, elles sont statistiquement plus pauvres parmi les enfants dont l'attachement est anxieux que parmi ceux du groupe témoin.

Catégories de contenus		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	
Lieu d'arrivée de la fourmi	Non régressif (pied, main bras, tête...)	15 (75 %)	10 (50 %)	χ^2 corrigé = 0 non significatif
	Régressif	5 (25 %)	10 (50 %)	
Confusions dedans / dehors	Non	20 (100 %)	13 (65 %)	χ^2 corrigé = 6, 233 significatif à 0, 0125
	Oui	0 (0 %)	7 (35 %)	
Références sensorielles	Riches	18 (90 %)	6 (30 %)	χ^2 corrigé = 12, 60 significatif à 0, 0003
	Pauvres	2 (10 %)	14 (70 %)	

Dans ce cadre, il convient de souligner que 7 enfants (AA) sur 20 présentent des problèmes de surpoids, 4 étant obèses (Eric, Laura, Perrine, Justin). Ces conclusions ne sont pas sans évoquer les travaux de Lighezzolo (1999) sur l'obésité et le fait que le trajet de la fourmi à l'intérieur du corps suscitait des confusions pour une majorité d'enfants obèses. Même si les résultats ne sont pas dans les mêmes proportions, nous remarquons que 35 % des enfants ayant un attachement anxieux réalisent des confusions concernant les trajets de la fourmi alors qu'aucune confusion n'est répertoriée dans le groupe témoin. Ces données confirment les failles des enfants présentant un attachement pathogène dans la structuration identitaire et le processus d'individuation. Ces résultats qui évoquent clairement la problématique de l'intériorité corporelle et de l'inaccessibilité à l'expression d'un ressenti interne cohérent rejoignent les travaux développés sur les limites (Misès 1990), le « Moi-peau » et les notions de dedans / dehors (Anzieu 1985).

2. 3. À travers le Rorschach

Les résultats montrent des **différences significatives** tendant à valider l'hypothèse posée quant à la structuration identitaire. Les enfants ayant un attachement anxieux présentent préférentiellement un H % inférieur à la norme (10 à 15 %) ce qui tend à traduire une difficulté à établir des limites dedans / dehors. Notons aussi que la tendance à ne pas voir les réponses banales aux planches 3 et 5 est plus fréquente parmi le groupe « attachement anxieux ». Là encore, les perceptions d'êtres humains (planche 3) et d'animaux (planche 5) entiers restent fragiles et viennent confirmer l'hypothèse avancée concernant la fragilité de la représentation de soi.

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Aux 10 planches		Attachement Sécuré	Attachement Anxieux	Attachement Sécuré / Attachement Anxieux
Nombre de sujets ayant un H % < ou \geq à la norme	\geq	17 (85 %)	8 (40 %)	χ^2 corrigé = 6,82 significatif 0 à 0,0089
	<	3 (15 %)	12 (60 %)	

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Planches 3 et 5		Attachement Sécuré	Attachement Anxieux	Attachement Sécuré / Attachement Anxieux
Nombre de réponses Ban		36	22	χ^2 corrigé = 1,52 significatif à 0,2174
Σ des réponses Ban		40	40	

2. 3. À travers les épreuves graphiques

La manière dont un sujet dessine un bonhomme, exprime son propre schéma corporel et sa vision intérieure du corps. Selon Corman (1964), la dévalorisation de soi apparaît dans le dessin lorsque le sujet se représente plus ou moins déprécié par rapport aux autres personnages. Le degré de maturité comme évocateur de la représentation de soi satisfaisante est ici pris en compte sans approche statistique, à partir d'une comparaison des 40 dessins du bonhomme, des 40 représentations de la famille ainsi que des 40 dessins du chemin maison-école. Au total, 120 réalisations figurent en annexe 7 et 8.

Les données graphiques (dessins du bonhomme, de la famille et du chemin maison-école) mettent en évidence des **différences nettes** entre les productions des deux groupes. De façon globale, le style grapho-moteur apparaît plus appuyé et plus affirmé chez les enfants témoignant d'un attachement sécurisé. Corman considère que l'ampleur et la force du trait sont des indicateurs pertinents de l'expansion vitale et de l'extraversion des tendances. Dans le groupe « attachement anxieux », les tracés sont souvent plus ténus, hésitants, en succession de petits traits fins ou discontinus. Le manque d'amplitude et de force dans le trait renverrait à une forme d'inhibition de l'expansion vitale et une tendance à se replier sur soi-même (Corman 1964, Royer 1995). Ces aspects sont palpables dans les dessins des enfants ayant un attachement insécuré, dessins dont le style grapho-moteur souligne des **fragilités** quant à **l'affirmation de soi**. Parfois, certaines représentations graphiques donnent lieu à une sorte de « libération pulsionnelle » se traduisant à la fois par des formes et des couleurs offrant alors un univers quasi chaotique (Eva, Adrien, Enzo...).

Les dessins ci-après révèlent des différences sensibles entre les deux groupes dans l'**utilisation générale de l'espace**. Parmi les enfants ayant un attachement anxieux et notamment chez les sujets plus âgés, de nombreuses productions montrent des personnages bizarrement réunis (Sarah) ou non groupés qui flottent dans l'espace de la feuille. En outre, les tailles semblent « aberrantes » parfois démesurément petites ou démesurément grandes... L'occupation « équilibrée » de l'espace offert par la feuille est plus fréquente chez les enfants du groupe témoin.

Le dessin du **bonhomme**

Les représentations des enfants présentant une problématique d'attachement renvoient davantage à des **lacunes** concernant le **schéma corporel**. Les anomalies de structure sont présentes et témoignent de **dysmorphies structurelles** dans le schéma fondamental du corps. Ce dernier est qualitativement altéré par des défauts flagrants de proportion, d'asymétrie et d'hypertrophie (Bruno, Enzo).

Nous notons plus fréquemment que dans le groupe témoin, l'absence de représentations des mains, des pieds, de jambes (Enzo, Adrien, Sarah...) De fait, l'intégrité du schéma corporel s'en trouve affectée et renvoie à une **structuration identitaire fragilisée**. La présence d'un visage finement élaboré avec des yeux, un nez, une bouche est nettement plus observable dans les réalisations des enfants dont les liens d'attachement sont sécurisés. Dans les dessins des enfants appartenant au groupe « attachement anxieux », les traits du visage tendent à renvoyer à une **dimension agressive**, inquiétante parfois (Aurélien, Éric, Clément, Laura, Perrine...).

Globalement, les représentations des corps sont plus schématiques, moins abouties et marquées par la rareté des détails relatifs aux vêtements ou à la présence d'attributs personnels (cheveux) et situationnels (objets).

Le dessin de la famille

Les enfants appartenant au groupe « attachement anxieux » ont tendance à représenter plus de personnages qui forment alors une vaste famille, sorte de « nébuleuse » au sein de laquelle les liens sont difficiles à cerner (Perrine, Eva, Bruno). Dans ce cadre, les limites entre la famille dans laquelle l'enfant vit au quotidien et la famille élargie (grands-parents, oncles et tantes, cousins...) s'estompent ce qui tend à poser des soucis de repérage dans la structure familiale pour ces enfants.

La **structure nucléaire** de la famille avec des relations clairement établies et circonscrites est plus fréquente dans le groupe « attachement sécure ». Les limites mises alors en évidence permettent à l'enfant de se structurer et d'envisager des interrelations nombreuses et dynamiques.

Les attributs personnels (cheveux, attributs sexuels, vêtements) sont moins fréquents ainsi que les attributs situationnels (objets, jouets, animaux) parmi les enfants ayant un attachement anxieux. La diversification des personnages est plus développée chez les enfants n'ayant pas de problématique d'attachement. Selon Royer (1995) elle est signe d'une intégration adaptée et forte au groupe, ce que tendent à confirmer les hypothèses posées.

Globalement, les enfants relevant du groupe « attachement anxieux » ont tendance à moins se représenter sur le dessin de la famille, ce qui correspond à un signe de dépréciation sensible de soi (Corman 1964).

Enfin, les enfants dont les liens d'attachement sont construits de façon sécurisée, réalisent des productions mettant en valeur à la fois une **proximité spatiale** entre les personnages mais aussi des **relations dynamiques** (personnages se tenant la main, regardant dans le même sens...). En ce sens, la dimension du lien est prégnante et confère généralement au sujet élaborant le dessin une place privilégiée (Alexandre, Solenne, Simon...). Ces particularités révèlent la dynamique familiale, le degré d'affection, d'attrait et d'importance que l'enfant éprouve à l'égard des membres de sa famille (Royer 1995).

Dans le groupe « attachement anxieux », cette dynamique est souvent mise à mal, les personnages apparaissant isolés avec des expressions plus fermées et dans des positions évoquant moins le mouvement, voire rigides.

Les relations de proximité établies dans l'espace graphique sont plus fréquentes pour les enfants AS et signent l'intensité des liens affectifs.

La **relation œdipienne** est souvent exprimée par l'identification au parent de même sexe (Alexandre, Noémie, Pauline, Julien...) ou par le rapprochement avec le parent de sexe opposé dans les épreuves graphiques des enfants relevant du groupe témoin... Par conséquent, les processus identificatoires en jeu sont plus perceptibles chez les enfants possédant un attachement sécure que chez les enfants dont l'attachement est problématique.

Le dessin du chemin maison-école

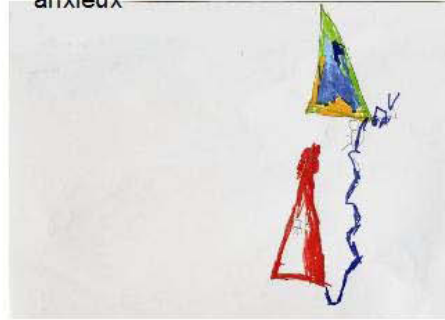
La présence « bien campée » du personnage enfant sur les représentations graphiques ci-après témoignent du souci d'investir le chemin et de se poser comme individu à part entière autonome. Nous remarquons que cette présence apparaît plus fréquemment dans le groupe témoin que dans le groupe « attachement anxieux ».

En résumé, l'ensemble de ces éléments au niveau des épreuves graphiques conduit à considérer que la représentation de soi est mieux élaborée en même temps qu'elle est plus affirmée parmi les enfants dont l'attachement est sécure. Au contraire, les fragilités narcissiques sont plus prégnantes dans les représentations graphiques des enfants ayant un attachement anxieux. Par conséquent, ces conclusions tendent à confirmer la seconde hypothèse de notre recherche.

DESSIN DE THOMAS. 6 ans 11 mois
- CP - Attachement sécur



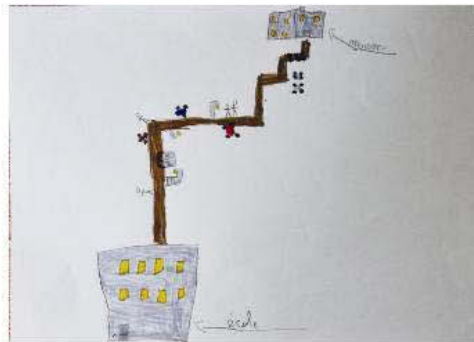
DESSIN D'ENZO. 6 ans 5 mois – CP – Attachement anxieux



DESSIN DE SOLENNE. 9 ans 2 mois
– CE2 – Attachement sécur



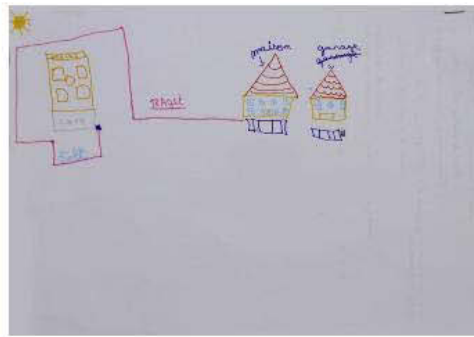
DESSIN DE BRUNO. 8 Ans 7 mois – CE2 – Attachement anxieux



DESSIN DE CHARLOTTE. 11 ans
– CM2 – Attachement sécur



DESSIN DE SARAH. 11 ans 10 mois – CM2 – Attachement anxieux



3. HYPOTHÈSE H3 : « L'ESPACE TRANSITIONNEL »

Centrons-nous maintenant sur la 3^{ème} hypothèse qui souligne que les enfants en échec scolaire associé à un attachement insécure possèdent un imaginaire pauvre, voire parfois débordant ne leur permettant pas d'investir « l'espace transitionnel » que représente le milieu scolaire.

3. 1. À travers le test des Contes de Royer

Le conte du « Petit chien Tom »

Les deux indicateurs retenus sont :

1. *L'événement qui se produit lorsque les maîtres ne surveillent que le chien ;*
2. *La nature du dénouement (significatif).*

Si la « *fuite de Tom* » est souvent citée par les enfants des deux groupes, des **distinctions statistiquement significatives** opèrent au niveau des dénouements et de leur dimension optimiste ou négative. En ce sens, « *le départ de Tom* » est perçu comme une issue positive chez les enfants du groupe témoin car il offre la possibilité d'acquérir une liberté très créative.

Celle-ci ouvre alors à la possibilité de rencontres garantes de la construction ultérieure d'une nouvelle famille sans pour autant que les liens avec la famille actuelle soient rompus. Par exemple, Marc (8 ans 10 mois - AS) mentionne : « *Tom a trouvé une chienne et a fondé une famille. De temps en temps, il va faire « coucou » à son maître et à sa maîtresse et il va leur montrer ses petits* ». En revanche, pour les enfants présentant un attachement anxieux, « *la fuite* » se solde de manière négative : soit les maîtres ne retrouvent jamais le chien qui est alors perdu ou mort, soit ils le retrouvent mais le rendent encore plus dépendant et soumis. À ce titre, Sophie (7 ans 6 mois - AA) mentionne : « *Après il est heureux d'être en laisse, il ne veut plus être en liberté. Il a retrouvé le maître et la maîtresse* ». Dans cette perspective, tout investissement positif d'une « aire potentielle » semble voué à l'échec.

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Catégories de contenus		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Evénement	Départ, fuite	14 (70 %)	13 (65 %)	χ^2 corrigé = 0 non significatif
	Autre	6 (30 %)	7 (35%)	
Dénouement	Positif	16 (80 %)	8 (40 %)•	χ^2 corrigé = 5, 10 significatif à 0, 0238
	Négatif	4 (20 %)	12 (60 %)	

Le conte des « Chevreaux »

1. *Quand sa mère lui dit de ne plus téter le lait et d'aller manger de l'herbe, le chevreau sera content ou mécontent ;*

2. *Quand sa mère l'envoie dans le troupeau gardé par un berger, le chevreau exprimera son contentement ou son mécontentement ;*

3. *Dénouement (significatif).*

Si seul le dénouement montre des **résultats significatifs**, les tendances qui se dégagent quant aux deux premiers indicateurs méritent d'être mentionnées car elles ont leur intérêt. Dans le groupe « attachement anxieux », soulignons que l'attitude du chevreau quant à brouter de l'herbe et à rejoindre le troupeau est plutôt opposante contrairement aux réponses obtenues dans le groupe « attachement sécure ». Là encore, une recherche approfondie permettrait de valider ou d'infirmer les tendances notées.

La qualité régrédiente du dénouement est clairement établie chez les sujets ayant un attachement anxieux ce qui traduit leur impossibilité à investir « l'espace transitionnel »

offert. Alors que le chevreau devenu grand a intégré le troupeau gardé par un berger, Gilles (8 ans - AA) indique en guise d'épilogue : « *Le chevreau voulait voir sa maman. Il va la rejoindre. Il demande à ses copains qu'ils viennent avec lui car il ne sait pas où est le chemin* ».

<u>Catégories de contenus</u>		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
		Attachement Séure	Attachement Anxieux	
Attitude du chevreau quant à brouter l'herbe	Content	10 (50 %)	8 (40 %)	χ^2 corrigé = 0, 101 non significatif à 0, 750
	Mécontent	10 (50 %)	12 (60 %)	
Attitude du chevreau quant à aller dans le troupeau	Content	14 (70 %)	12 (60 %)	χ^2 corrigé = 0, 109 non significatif à 0, 740
	Mécontent	6 (30 %)	8 (40 %)	
Dénouement	Progrédient	15 (75 %)	8 (40 %)	χ^2 corrigé = 3, 682 significatif à 0, 0549
	Régrédient	5 (25 %)	12 (60 %)	

3. 2. À travers le test du Rorschach

Un F % et un A % dans la norme permettent d'apprécier la qualité de l'imaginaire des sujets : les **différences** entre les deux groupes sont **statistiquement significatives pour le F%**. En effet, 45 % seulement des enfants ayant un attachement anxieux ont un F % dans la norme alors qu'ils sont 90 % dans le groupe témoin. Dans le groupe « attachement séure », les résultats montrent que l'expression privilégiée reste

formelle ce qui rejoint les travaux concernant les Rorschach « normatifs » (Rausch de Traubenverg et Boizou 1981). Ajoutons, et cela sera mis en évidence par l'analyse qualitative, que les enfants du groupe témoin complètent leur approche formelle avec une participation importante de kinesthésies et de couleurs ce qui reflète également une variété des modes d'intégration et de mobilisation de l'expérience.

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Aux 10 planches		Attachement Séculaire	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Nombre de sujets ayant un F % dans la norme (entre 60 % et 70 %)	Dans la norme	18 (90 %)	9 (45 %)	χ^2 corrigé = 7, 29 significatif à 0, 0069
	Hors norme	2 (10 %)	11 (55 %)	
Nombre de sujets ayant un A % dans la norme (entre 40 % et 60 %)	Dans la norme	14 (70 %)	11 (55 %)	χ^2 corrigé = 0, 420 non significatif à 0, 5136
	Hors norme	6 (30 %)	9 (45 %)	

3. 3. À travers l'épreuve graphique du chemin de la maison à l'école

Cette épreuve graphique originale permet une approche à la fois topologique et symbolique de l'« espace transitionnel ». Le dessin du chemin école-maison met en évidence à la fois la notion d'espace et la capacité à se séparer de l'objet (ici la famille représentée par la maison). Par conséquent, la façon avec laquelle l'enfant investit cette épreuve graphique indique comment ont été négociées les limites et les distances...

Tout d'abord, le niveau de maturité graphique qui renvoie aux capacités globales de réceptivité et d'adaptation de l'enfant à son environnement est **moins**

affirmé chez les enfants du groupe « attachement anxieux ». La qualité des tracés, des détails, le respect des proportions relatives aux divers éléments constitutifs du dessin sont moins perceptibles dans les réalisations des enfants ayant un attachement insécure.

Si l'on explore plus avant la **qualité du trajet « maison-école »**, de nombreux points différenciateurs sont visibles entre les deux catégories d'enfants. En effet, les enfants dont les liens d'attachement sont sécurisants ont tendance à représenter des chemins riches en couleurs et en éléments situationnels (végétation, rues adjacentes, commerces, maisons voisines...). Le réalisme tant des couleurs que des objets représentés confèrent à la production graphique un dynamisme qui montre l'investissement symbolique de ce parcours par le sujet. À ce titre, les dessins de Simon, Solenne, Charlotte, Inès (AA) sont éloquentes. Les parcours sont riches, ponctués de temps de pause « obligatoires » (stop, feux rouges) et de « passages protégés » semblant faire écho à la « base de sécurité » définie par les théoriciens de l'attachement. Il s'agit là d'un aspect topologique pertinent : c'est parce qu'il se sent en sécurité que l'enfant peut poursuivre le chemin traversant alors la route qui doit le mener à l'école (et pour le retour, à la maison).

La plupart des enfants du groupe témoin réalise des chemins larges et bien plantés dans lesquels les courbes, les ronds-points, les bifurcations sont présentes. Les parcours sont souples permettant parfois l'usage de raccourcis, de retours et de détours, sans pour autant se perdre car le sens est bien présent. En effet, les enfants dont l'attachement est sécure inscrivent de multiples indications sur leur dessin de façon parfois très humoristique (Raphaël, Alexandre, Noémie...).

À l'inverse, les traces graphiques des enfants présentant un attachement anxieux révèlent globalement **des parcours pauvres en couleurs et en éléments situationnels**, souvent gris avec des tracés rectilignes évoquant une certaine forme de rigidité (Bruno, Justin, Sarah). L'absence de végétation (arbres, fleurs, pelouses) et d'éléments architecturaux (maisons, commerces...) est plus fréquente.

Les chemins également moins fournis en annotations écrites, sont semblables au fil d'Ariane ténu et presque imperceptible comme si aller à l'école ne tenait qu'à un fil... Ce fil n'en reste pas moins un lien fort avec le milieu familial. Les dessins d'Enzo, Guillaume, Gilles et Sarah en constituent des illustrations éloquentes. Parfois le chemin monochrome tourne en rond telle une boucle fermée sur elle-même et ne va jamais jusqu'à l'école (Caroline)...

Il arrive que la boucle devienne une multitude de spirales créant alors un mouvement de « tourmente » (Adrien) : qu'est-il alors du désir d'apprendre, de découvrir et du plaisir de penser ? Aucune indication, aucune annotation ne vient contenir ce chaos et donner un sens au verbe « apprendre ». C'est le monde du sujet dans son entièreté qui se projette sur le dessin mettant alors en évidence la difficulté à se sevrer de sa propre maison, voire de son propre corps, l'impossibilité à parler (Resnik 2009). Souvent d'ailleurs, les maisons représentées par les enfants du groupe « attachement anxieux » sont surdimensionnées par rapport à l'école et aux maisons voisines (Cassandre, Justin, Aurélien, Enzo).

Pour conclure ce paragraphe, rappelons que les formes, les couleurs et la disposition sur l'espace feuille constituent des **indices sémantiques** privilégiés permettant de cerner la dynamique dans laquelle le sujet s'inscrit. La qualité du chemin de la maison à l'école reflète clairement la capacité de l'enfant à investir ou à intégrer un espace nouveau. La richesse globale de la représentation plus prégnante dans le groupe témoin **tend à confirmer cette 3^{ème} hypothèse** selon laquelle les enfants qui peuvent s'appuyer sur un attachement sécurisé sont davantage enclins à investir harmonieusement « l'espace transitionnel » offert par l'école. Selon nous, ces traces graphiques témoignent de la possibilité qu'ont les enfants du groupe témoin à parvenir à une solitude élaborée et authentique.

Les enfants du groupe « attachement anxieux » ne parviennent pas à accéder à la « capacité à être seul » ; leurs dessins évoquent les dimensions anxiogènes et

menaçantes de la séparation, rendant alors incertaine et difficile toute exploration du monde extérieur.

4. HYPOTHÈSE H4 : QUALITÉ PARE-EXCITANTE DES FIGURES PARENTALES

Rappelons que cette 4^{ème} hypothèse souligne les liens entre les failles du système de pare-excitation parentale et la situation d'échec scolaire associé à un attachement anxieux de certains enfants.

4. 1. À travers le test des Contes de Royer

À l'appui des résultats obtenus, nous constatons **qu'un conte sur deux** (celui de « l'oisillon ») met en évidence des **différences statistiquement significatives** quant aux indicateurs retenus. La 4^{ème} hypothèse ne peut donc être validée qu'en partie et des analyses complémentaires sur des échantillons plus grands s'avèreraient nécessaires afin d'en évaluer la pertinence.

Le conte de « L'oisillon »

- 1. Départ des parents associé à une raison positive (recherche de nourriture) ;*
- 2. Retour de la mère avec ou non une attitude de sollicitude (**significatif**) ;*
- 3. Retour du père avec ou sans sollicitude (**significatif**).*

Les enfants présentant un attachement anxieux ne paraissent pas avoir introjecté un bon objet maternel puisque seulement 35 % des sujets évoquent la sollicitude de la mère envers son oisillon. Cet aspect est clairement palpable dans les réponses apportées par les enfants dans le conte : Sophie (7 ans 6 mois - AA) souligne que « *les parents reviennent, ils donnent à manger aux oisillons* » sans se soucier de celui qui est tombé... Laura (8 ans 8 mois - CE1) renvoie une attitude de déni ou

d'évitement des parents quant à la disparition de l'oisillon : « *Les parents croient que les enfants ont fait une blague* ».

En outre, notons les scores très significatifs obtenus quant à l'attitude paternelle : la question du père est ici très intéressante car la **non introjection d'un bon objet paternel** semble tout aussi prégnante pour ce même groupe d'enfants. Les figures parentales sont donc insécurisantes conformément à l'hypothèse faite.

Dans le même temps, 90 % des sujets du groupe témoin mentionne une attitude de sollicitude parentale (tant maternelle que paternelle) ce qui signe la **qualité parent-excitante** des figures parentales. Les réponses des enfants au conte en attestent car la disparition de l'oisillon suscite une profonde inquiétude auprès des deux adultes. Pauline (8 ans mois - AS) indique par exemple : « *La maman elle cherche, elle cherche, elle cherche et le père l'aide* ».

Les résultats statistiques et qualitatifs obtenus à ce conte rejoignent ceux de Lighezzolo, de Tychev et Thiébault (2006) concernant l'étude comparative qu'ils ont menée concernant le « trouble d'anxiété de séparation à travers le conte de l'oisillon ».

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Catégories de contenus		Attachement Sécuré	Attachement Anxieux	Attachement Sécuré / Attachement Anxieux
Départ des parents pour une raison	Positive	19 (95 %)	14 (70 %)	χ^2 corrigé = 1, 586 non significatif à 0, 207
	Négative	1 (5 %)	6 (30 %)	
Attitude de la mère	Sollicitude	18 (90 %)	7 (35 %)	χ^2 corrigé = 10, 666 significatif à 0, 001
	Sans sollicitude	2 (10 %)	13 (65 %)	
Attitude du père	Sollicitude	16 (80 %)	7 (35 %)	χ^2 corrigé = 6, 547 significatif à 0, 010
	Sans sollicitude	4 (20 %)	13 (65 %)	

Enfin, ajoutons que dans le groupe témoin, le départ des parents est essentiellement centré sur les besoins des enfants (raison positive), ce qui n'est pas le cas pour le groupe « attachement anxieux ». En effet, Gilles (8ans - AA) évoque par exemple que « *les parents sont partis pour aller dans les pays chauds* » et suite à ce départ alors « *l'oisillon rentre dans son œuf et il meurt* ». Nous avons remarqué que la raison liée au départ des parents ne produit pas de différence significative entre les deux groupes.

Le conte de « L'ourson pas pareil »

Les trois indicateurs suivants ne produisent pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes :

1. *Appréciation de l'ourson par sa mère ;*
2. *Appréciation de l'ourson par son père ;*
3. *Appréciation de l'ourson par la fratrie.*

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
<u><i>Catégories de contenus</i></u>		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Appréciation de l'ourson par la mère	Positive	16 (80 %)	14 (70 %)	χ^2 corrigé = 0, 133 non significatif à 0, 715
	Négative	4 (20 %)	6 (30 %)	
Appréciation de l'ourson par le père	Positive	16 (80 %)	12 (60 %)	χ^2 corrigé = 1, 070 non significatif à 0, 300
	Négative	4 (20 %)	8 (40 %)	
Autoperception de l'ourson	Positive	11 (55 %)	6 (30 %)	χ^2 corrigé = 1, 836 non significatif à 0, 200
	Négative	9 (45 %)	14 (70 %)	

Dans le groupe témoin l'appréciation positive de « l'ourson pas pareil » est identique, qu'il s'agisse du père ou de la mère. En revanche, les sujets ayant un attachement anxieux indiquent plus d'appréciations négatives chez les deux parents avec une prédominance chez le père... Même si ces différences sont non significatives

d'un point de vue statistique, elles tendent à rejoindre l'idée de sollicitude et de bienveillance moindres chez les parents d'enfants dont l'attachement est insécure. À nouveau, ce sont les dimensions pare-excitantes qui semblent être interrogées...

4. 2. À travers le test du Rorschach

Étudier comment les images parentales sont représentées, qu'il s'agisse de réponses humaines ou animales, permet d'avoir une indication pertinente quant à la fonction pare-excitante des figures parentales. Pour permettre une analyse statistique, il conviendrait par exemple de réaliser une investigation fine des planches 2, 7, 9 (planches maternelles) et des planches 4, 6 (planches paternelles). Il conviendrait ensuite de répertorier le nombre d'images maternelles et paternelles structurées ainsi que le nombre d'images maternelles et paternelles pré-génitales dans chacun des groupes d'enfants (AS et AA). À partir de ces indicateurs, une approche comparative quantitative est possible... Ce travail a été effectué dans le cadre de l'analyse qualitative auprès de 6 sujets mais n'a pu être mené sur la totalité des protocoles Rorschach. Le développement de ces travaux sur des échantillons plus importants permettrait d'affiner certaines tendances observées à partir de quelques protocoles.

5. HYPOTHÈSE H5 : ÉLABORATION DE L'ANGOISSE DE SÉPARATION

Cette hypothèse a pour objectif de mettre à l'épreuve deux aspects relatifs à l'élaboration de l'angoisse de séparation. Le premier concerne le recours massif aux défenses de type archaïque plus fréquent chez les enfants du groupe « attachement anxieux » ; le second renvoie aux conséquences de la non-introjection de figures parentales sécurisantes sur les possibilités d'élaboration de l'angoisse de séparation.

Les données obtenues aux 3 contes (Oisillon, Poussin, Âge d'or) et au Rorschach mettent en valeur 3 **indicateurs** (sur 10) permettant de dégager des

différences statistiquement significatives. Dans cette optique, la 5^{ème} hypothèse de notre recherche n'est que **partiellement validée.**

5. 1. À travers le test des Contes de Royer

Le conte de « L'oisillon »

Les deux indicateurs retenus sont les suivants :

- 1. Réaction de l'oisillon suite au départ des parents ;*
- 2. Nature du dénouement.*

Les résultats obtenus sont **non significatifs** même si certaines tendances sont à pointer comme le plus grand nombre de dénouements pessimistes chez les enfants présentant un attachement anxieux. Toutefois, la taille restreinte de l'échantillon ne permet pas de mettre suffisamment en valeur cette dimension dans le conte.

Les données tendent à souligner que les capacités de restauration et de dégageant psychiques existent de façon satisfaisante dans les deux groupes d'enfants, même si elles sont plus nombreuses parmi les enfants dont l'attachement est sécurisé.

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Catégories de contenus		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	Attachement Sécure / Attachement Anxieux
Réaction de l'oisillon	Anxiété	12 (60 %)	15 (75 %)	χ^2 corrigé = 0,455 non significatif à 0,4997
	Autre	8 (40%)	5 (25 %)	
Dénouement	Positif	19 (95 %)	15 (75 %)	χ^2 corrigé = 1,760 non significatif à 0,184
	Négatif	1 (5 %)	5 (25 %)	

Le conte du « Poussin »

Les trois indicateurs étudiés ont trait :

1. Au bien-être ou au mal-être du poussin dans l'œuf ;
2. À sa difficulté ou non à sortir de l'œuf ;
3. À la préférence du poussin quand il est dans la cour (rester sous l'aile de maman poule ou courir) ;
4. À la qualité du dénouement (**significatif**).

Nous constatons que les **différences** obtenues sont **significatives** pour le 4^{ème} indicateur qui concerne le dénouement alors que les autres apparaissent comme non significatives. Concernant cet indicateur, les enfants dont l'attachement est anxieux ne parviennent pas à construire des fins susceptibles de mettre en valeur l'autonomie. À ce titre, les propos de Jules (7 ans 6 mois - AA) sont révélateurs : « *Le poussin veut rester sous sa maman poule parce qu'il est protégé du danger... Mais plus tard, il est mort parce que la maman l'a laissé tout seul* ». Le difficile accès à une forme d'indépendance est également souligné par Aurélien (11 ans 4 mois - AA) : « *Le*

poussin est devenu grand, il reste toujours à côté de sa maman». Dans cette perspective, toute forme de séparation semble impossible si ce n'est sur un mode extrêmement anxiogène. Au contraire, dans le groupe contrôle, le dénouement est fréquemment progressif : « *Ses parents (au poussin) sont devenus plus âgés et lui, il est devenu un coq puis un papa parce qu'il a rencontré une poule et ils ont eu des poussins...* » (Raphaël 7ans 9 mois - AS). De façon générale, les enfants ayant un attachement sécurisé évoquent prioritairement pour le poussin, le désir de grandir (devenir une poule ou un coq) et de fonder ensuite une famille.

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Catégories de contenus		Attachement Sécuré	Attachement Anxieux	Attachement Sécuré / Attachement Anxieux
Poussin dans l'œuf	Bien	16 (60 %)	16 (80 %)	χ^2 corrigé = 0 non significatif
	Pas bien	4 (40%)	4 (20 %)	
Sortie du poussin	Facile	7 (35 %)	6 (30 %)	χ^2 corrigé = 0 non significatif
	Difficile	13 (65 %)	14 (70 %)	
Préférence du poussin	Courir	10 (50 %)	7 (70 %)	χ^2 corrigé = 0, 409 non significatif à 0, 522
	Rester sous 'aile	10 (50 %)	13 (30 %)	
Dénouement	Positif	20 (100 %)	16 (70 %)	χ^2 corrigé = 2, 560 significatif à 0, 113
	Négatif	0 (0 %)	4 (30 %)	

Le conte de « L'âge d'or »

Comme le tableau le montre, les données exposées ci-dessous n'indiquent **pas de différence significative** sur le plan statistique. Ces résultats nécessitent pourtant d'être nuancés et approfondis : 25 % des enfants relevant du groupe « attachement anxieux » manifestent clairement le désir d'être un bébé alors qu'ils sont à peine 5 % dans le groupe témoin. Les arguments qui motivent le choix de cet âge régressif recouvrent deux aspects. D'une part, certains enfants expriment le souhait de susciter davantage la sollicitude et l'intérêt des parents : « *Être bébé c'est mieux parce qu'on s'occupe de nous* » souligne Enzo (6 ans 5 mois - AA). D'autre part, le bébé est investi d'un statut privilégié : « *Parce que les bébés, ils ont le droit de tout faire* » remarque Jules (7 ans 6 mois - AA). Dans les deux cas, ces justifications infantiles rejoignent des éléments que nous avons déjà cernés dans la première et la seconde hypothèse de notre travail. Nous avons mis en exergue la plus grande **difficulté à accepter la frustration** chez les enfants du groupe « attachement anxieux » (H1-Relation d'objet) ce que semble confirmer Jules. Quant à Enzo, il fait référence, en filigrane, aux défaillances de la dimension pare-excitante chez les parents d'enfants ayant un attachement anxieux (H2).

Catégories de contenus		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
		Attachement Sécure	Attachement Anxieux	
Choix d'un âge	Non régressif	19 (95 %)	15 (75 %)	χ^2 corrigé = 1, 760 non significatif à 0, 184
	Régressif	1 (5%)	5 (25 %)	

5. 2. À travers le test du Rorschach

L'élaboration de l'angoisse de séparation s'appuie sur des indicateurs déjà vus notamment le F % et le A % mais également le F + %, les Ban ainsi que la prise en compte ou non de la couleur rouge. Une synthèse de 3 indicateurs est présentée dans le tableau ci-dessous.

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Aux 10 planches		Attachement Sécuré	Attachement Anxieux	Attachement Sécuré / Attachement Anxieux
Nombre de sujets ayant un F + %	Dans la norme	19 (95 %)	15 (75 %)	χ^2 corrigé = 1, 76 non significatif à 0, 018
	Hors norme	1 (5 %)	5 (25 %)	
Nombre de sujets ayant un nombre de Ban	> 3	18 (90 %)	9 (45 %)	χ^2 corrigé = 7, 29 significatif à à 0, 0069
	≤ 3	2 (10 %)	11 (65 %)	

		Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
Aux planches 2 et 3		Attachement Sécuré	Attachement Anxieux	Attachement Sécuré / Attachement Anxieux
Nombre de sujets interprétant le rouge aux deux planches		19 (95 %)	13 (65 %)	χ^2 corrigé = 3, 90 significatif à 0, 0481
Nombre de sujets évitant le rouge aux deux planches		1 (5 %)	7 (35 %)	

Les **résultats** sont **significatifs** pour 2 indicateurs ce qui tend à montrer que les enfants ayant un attachement insécuré ont des difficultés à élaborer les angoisses de séparation et à recourir à des processus de dégagement opérants.

Les réponses inadaptées et inadéquates sont plus nombreuses dans les protocoles des enfants présentant un attachement anxieux. Dans l'énoncé de notre 5^{ème} hypothèse, nous avons souligné que l'abord de l'angoisse et l'étude des mécanismes de défense sont sensiblement intriquées. Pourtant, et l'analyse qualitative le met davantage en évidence, les mécanismes de défense chez l'enfant ne sont pas aussi délimités et définis que chez l'adulte (Rausch de Traubenberg et Boizou 1981). Il nous faut, par conséquent, veiller à la plus grande prudence dans nos interprétations.

5. 3. À travers les épreuves graphiques

Une analyse comparative globale des dessins nous permet de relever quelques caractéristiques distinctives qu'une étude statistique pourrait confirmer ou infirmer dans des recherches ultérieures. Dans le présent travail, nous avons souhaité affiner ces grandes tendances dans le cadre de l'analyse qualitative de 6 cas contrastés constitués de 2 fratries, qui correspondent au second chapitre de cette 3^{ème} partie.

Rappelons ici les dimensions globales que nous avons précédemment développées dans le paragraphe consacré à la 3^{ème} hypothèse relative à « l'espace transitionnel ». Les représentations du **bonhomme** dans le groupe « attachement anxieux » montrent des expressions plus inquiétantes, plus agressives et plus fermées que celles observées dans le groupe témoin. Les aspects anxigènes sont manifestes dans certaines traces (Enzo, Adrien, Jules, Perrine...) ainsi que des éléments révélant une dépréciation de soi.

À l'inverse, les enfants dont l'attachement est sécuritaire fournissent des traces graphiques dans lesquelles les personnages sont entiers, structurés et reflètent une sensation de bien-être, voire de bonheur.

Concernant les dessins de la famille, soulignons que les enfants ayant un attachement anxieux ont tendance à représenter des personnages isolés et sans relation apparente les uns avec les autres. Le repérage de l'enfant lui-même dans sa structure familiale paraît aléatoire, ce qui tend à souligner le caractère peu contenant de la famille.

Les enfants appartenant au groupe témoin réalisent des traces dans lesquelles la dimension solide et dynamique des liens est perceptible, la cellule familiale étant désignée comme un environnement « sécurisant ». Dans ce cadre, les conflits et les rivalités (notamment fraternelles) trouvent leur place sans pour autant conduire à des débordements d'angoisse.

Enfin, le **dessin de la maison à l'école** constitue un apport intéressant dans l'exploration de l'angoisse et des mécanismes de défense. Nous avons auparavant évoqué les dimensions anxieuses palpables à travers certaines productions d'enfants ayant un attachement insécure. Le trajet de la maison à l'école est parfois représenté par un chemin noir qui semble traduire la difficulté de l'enfant à se séparer... Les couleurs utilisées par les enfants appartenant au groupe « attachement anxieux » pour représenter le chemin sont plutôt sombres (brun, gris, noir), ternes, évocatrices de deuil. L'aspect tourmenté, confus, voire chaotique de plusieurs traces graphiques, n'est pas sans refléter la tonalité angoissante avec laquelle est vécue la séparation entre l'univers familial (la maison) et l'école. Le chemin, loin de désigner une « aire potentielle de création » (en référence à Winnicott), constitue le lieu d'expression de l'arrachement à l'univers familial.

Les traces graphiques des enfants du groupe témoin ne possèdent pas la « texture » anxieuse que nous avons décrite. L'aire de création est sensiblement investie et se traduit dans la facture globale riche et dynamique du dessin. L'angoisse de séparation paraît contenue, élaborée à travers les annotations et les indications qui figurent sur la représentation. Ces **éléments narratifs**, en même temps qu'ils offrent au

sujet la possibilité de s'approprier le trajet de la maison à l'école, constituent des processus de dégageant sur lequel l'enfant peut s'appuyer.

6. HYPOTHÈSE H6 : QUALITÉ DE LA MENTALISATION

Centrons-nous sur cette hypothèse qui avance que les enfants du groupe « attachement anxieux » en échec scolaire, possèdent des capacités de mentalisation plus réduites que les enfants appartenant au groupe témoin.

6. 1. À travers le test du Rorschach

La mentalisation est évaluée à partir du travail d'élaboration mentale des pulsions agressives et sexuelles ainsi qu'à travers la qualité d'élaboration mentale de l'affect, signe d'un degré de mentalisation satisfaisant. Parmi ces 3 indicateurs, 2 ont donné lieu à une étude comparative quantitative permettant une approche statistique.

Cette première analyse indique que les **différences observées** entre les 2 groupes d'enfants sont **significatives**. Par conséquent, notre 6^{ème} hypothèse est vérifiée dans sa formulation globale : les 2 indicateurs analysés quantitativement constituent des composantes différenciatrices entre les enfants ayant un attachement anxieux et ceux appartenant au groupe témoin.

Le niveau de mentalisation des **pulsions agressives**

	Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
	Attachement Sécuré	Attachement Anxieux	
Aux planches 2 et 3			Attachement Sécuré / Attachement Anxieux
Nombre de symbolisations adéquates de l'agressivité (B+ et C+)	48	22	χ^2 corrigé = 4, 32 significatif à à 0, 037
Nombre de symbolisations défaillantes de l'agressivité (D et E)	24	26	

Ces résultats à mettre en parallèle avec ceux obtenus sur l'évitement et l'interprétation du rouge aux planches 2 et 3 mettent en évidence des différences significatives concernant la capacité des enfants à élaborer les pulsions agressives. Le groupe témoin montre une aisance à gérer et à symboliser l'agressivité alors que les enfants présentant des liens d'attachement insécures témoignent de difficultés massives dans l'élaboration de l'agressivité. Cet aspect montre les intrications sensibles avec l'impossibilité à gérer l'angoisse de séparation (H5) chez les enfants du groupe « attachement anxieux » puisque leurs mécanismes de défense n'apparaissent pas adaptatifs.

Le niveau d'élaboration mentale de l'affect

Rappelons que les affects d'angoisse sont notés Fclob, KCclob, kanCClob, kanClob dans les protocoles.

	Groupes		Groupes comparés : valeur du χ^2 corrigé et seuil de significativité
	Attachement Sécuré	Attachement Anxieux	Attachement Sécuré / Attachement Anxieux
Aux 10 planches			
Nombre de sujets ayant des affects d'angoisse élaborés	17	8	χ^2 corrigé = 6, 89 significatif à à 0, 008
Nombre de sujets ayant des affects d'angoisse non élaborés	3	12	

Le manque de liaison dans les affects est particulièrement prégnant dans les résultats ci-dessus puisque globalement les enfants présentant un attachement sécurés ont tendance à élaborer davantage et de façon efficiente les affects d'angoisse. Les enfants présentant un attachement anxieux ont des possibilités d'élaboration entravées par la force des affects d'angoisse qui les envahit. Dans ce contexte, les processus de dégagement sont inopérants tandis que les capacités de restauration psychique du sujet se trouvent empêchées.

7. CONCLUSION DE L'ANALYSE STATISTIQUE

Au terme de l'analyse statistique des données nous ayant conduit à explorer 6 hypothèses de travail en lien avec les 6 hypothèses théoriques posées, formulons dans ce tableau les principales validations empiriques obtenues lors de la mise à l'épreuve de notre modèle.

6 hypothèses et sous-hypothèses de travail	Confirmations empiriques obtenues dans le groupe Attachement Anxieux	Opérationnalisations retenues
H1 : Construction de la relation objectale	- plus de perturbations que chez les témoins	- Confirmation de cette hypothèse (12 indicateurs montrent des différences statistiques significatives)
H2 : Structuration identitaire et processus d'individuation	- plus de difficultés que dans le groupe contrôle	- Confirmation de cette hypothèse (7 indicateurs sur 8 montrent des différences significatives)
H3 : Accès à « l'espace transitionnel » et qualité de l'imaginaire	- impossible accès à « l'espace transitionnel » et imaginaire pauvre	- Confirmation partielle de cette hypothèse (3 indicateurs sur 7 ont des différences significatives)
H4 : Qualité de la pare-excitation parentale	- plus de failles dans le système de pare-excitation parental	- Confirmation partielle de cette hypothèse (2 indicateurs sur 6 obtiennent des différences significatives)
H5 : Élaboration de l'angoisse de séparation	- mécanismes de défense peu adaptatifs et non introjection de figures parentales sécurisantes	- Confirmation partielle de cette hypothèse (2 indicateurs sur 6 obtiennent des différences significatives).
H6 : Qualité de la mentalisation	- capacités de mentalisation plus réduites	- Confirmation de cette hypothèse (tous les indicateurs retenus montrent des différences statistiques significatives)

Par conséquent, les **6 hypothèses avancées trouvent une validation** : elle est **totale pour 3 hypothèses** tandis que les 3 autres ne peuvent être vérifiées que partiellement.

II. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE

À travers l'exposé de **6 situations contrastées** (Cf. tableaux récapitulatifs ci-après), notre objectif est de faire émerger les éléments qualitatifs propres à l'histoire et à la singularité de chaque sujet.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

Sujets contrastés

Groupe témoin A S (Attachement Sécure)	Age	Classe	Groupe A A (Attachement Anxieux)	Age	Classe	Difficultés
Julia	7 ans 5 mois	CP	Adrien	7 ans 1 mois	CP	Redoublement CP proposé
Mathieu	9 ans	CE 2	Laura	8 ans 8 mois	CE 1	A redoublé le CP Proposition CLIS
Alexandre	10 ans 5 mois	CM 2	Eric	11 ans 6 mois	CM 2	A redoublé Proposition SEFPA

TABLEAU RÉCAPITULATIF

Pour les fratries

Groupe témoin A S (Attachement Sécure)	Groupe A A (Attachement Anxieux)
Julia (7 ans 5 mois – CP) Et Mathieu (9 ans – CE 2)	Laura (8 ans 8 mois – CE 1) Et Eric (11 ans 6 mois – CM 2)

Il s'agit d'explorer les dimensions individuelles qui font écho aux hypothèses que nous avons avancées quant aux intrications entre l'échec scolaire et la problématique d'attachement. Nous avons souhaité procéder à une comparaison clinique qualitative entre 3 couples de 2 enfants afin de mettre davantage en évidence les données obtenues sur le plan clinique. À chaque fois, nous mettons en parallèle 2 enfants globalement du même âge, l'un présentant une bonne adaptation scolaire associée à un attachement sécure et l'autre en situation d'échec scolaire associé à un attachement anxieux.

1. « Julia et Adrien »

Julia est une fillette vive et épanouie âgée de 7 ans et 1 mois, normalement scolarisée au cours préparatoire. Cadette d'une fratrie de 2 enfants dont l'aîné est Mathieu (présenté dans la 2^{ème} section), elle semble bien intégrée dans sa classe et ne pose aucun problème de comportement. Sans être « excellents », ses résultats scolaires apparaissent comme tout à fait satisfaisants et reflètent l'intérêt de Julia pour les apprentissages. Les parents sont mariés, vivent ensemble et ont un emploi ; ils ont autorisé tous les deux la participation de la fillette à notre recherche.

Adrien, âgé de 7 ans et 1 mois, scolarisé au cours préparatoire, est l'aîné d'une fratrie de 2 enfants. Il adopte très souvent une attitude renfrognée signant une sorte d'insatisfaction continuelle et un mal-être dans la relation à l'autre. Notre rencontre est effectuée à la demande de l'enseignante et des parents qui semblent partager le même point de vue concernant l'enfant. En effet, tant l'enseignante que les parents mentionnent leur désarroi face à l'attitude d'Adrien : « *Ils ne savent plus comment faire avec lui ... alors que c'est un enfant intelligent !* ». Les parents sont mariés, vivent dans une maison qui se situe à proximité de l'école et ont des emplois qui leur permettent d'être disponibles pour leurs enfants.

1. 1. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 1 concernant la relation d'objet

1. 1. 1. À travers les entretiens semi-directifs

Les éléments de l'entretien avec les familles révèlent un **investissement très différencié des deux enfants**. Alors que les parents de Julia ont construit à l'égard de la fillette un lien libidinal œdipien fort, les parents d'Adrien mentionnent un investissement beaucoup plus ambivalent à l'égard de leur fils. Notons que ces éléments cliniques sont validés dans les protocoles de contes et de Rorschach analysés ci-après.

Dans les entretiens semi-directifs, les parents de Julia soulignent que la fillette a fréquenté régulièrement l'école et que la scolarisation à la maternelle s'est faite sans difficulté. La maman évoque une grossesse agréable et la satisfaction d'avoir eu une fille après l'aîné qui était un garçon (Mathieu). Lors des entretiens, les parents mentionnent qu'ils « *sont à l'écoute de leurs enfants et qu'ils se montrent disponibles afin de leur offrir une vie familiale équilibrée* ». Ils évoquent leur intérêt pour la réussite scolaire de leurs enfants et assurent un suivi régulier des leçons tout en veillant à maintenir un lien avec l'école (participation aux réunions de parents et aux différentes manifestations festives...).

Julia apparaît comme une petite fille très **choyée et investie** ce qui conduit la mère à mentionner que parfois, Julia a du mal à accepter les refus de ses parents. Sa tolérance à la frustration ne semble pas pour autant problématique et le père affirme : « *Même si elle n'est pas d'accord, elle s'adapte...* ». Les parents, le père notamment, partagent plusieurs activités sportives avec les enfants (vélo, natation) et le dimanche est entièrement réservée à la vie familiale. La mère précise avoir une activité professionnelle commerciale prenante, très dynamique, ouverte sur le contact et la nouveauté et qui lui apporte un épanouissement qu'elle n'imaginait pas. Le père avoue ne pas « *s'éclater* » dans son travail ; cependant, il y trouve des bénéfices, particulièrement au niveau de son emploi du temps plus souple que celui de son épouse.

La situation de Julia est apaisée et sereine, aussi la fillette semble-t-elle très encline à s'épanouir à l'école et à prendre sa place. Pendant les entretiens, les parents font part l'un et l'autre de leur capacité à gérer les désaccords, voire les conflits au sein du couple. Ils semblent avoir eu des éducations « *sévères* » dans lesquelles les adultes parvenaient cependant à rester attentifs aux demandes de leur enfant. La maman de Julia indique par exemple : « *Mon père et ma mère étaient très occupés et je n'avais pas tout ce que je voulais... Mais quand j'avais un problème, je pouvais en parler et je savais que mes parents pouvaient m'apporter une solution. Encore aujourd'hui, je sais que j'ai le soutien de mes parents et cela m'a toujours aidé à aller de l'avant* ».

Le papa de Julia évoque avoir eu peu la possibilité de parler et de se confier auprès de ses parents. Il souligne : « *Mon père n'a jamais contrarié mes projets, même s'il n'était pas d'accord... Il disait que ce qui est important, c'est que je sois content de moi, de mon travail. Je voudrais aussi cela pour mes enfants, qu'ils soient satisfaits d'eux* ». La **dimension sécurisante** et sereine des attachements construits au sein de cette famille est clairement établie dans la tonalité des entretiens cliniques menés ainsi que dans les relations entre adultes et parents-enfants.

Les rencontres avec les parents d'Adrien s'avèrent également riches dans la mesure où elles permettent de faire émerger des problématiques expliquant (au moins en partie) les difficultés scolaires d'Adrien. Les parents évoquent qu'à l'école maternelle, l'adaptation de leur fils était déjà problématique conduisant alors la mère (nourrice agréée) à garder l'enfant à la maison. Depuis la naissance de la petite sœur (Adrien était alors en moyenne section de maternelle), les parents ont scolarisé leur fils de manière plus systématique. La mère, au bord des larmes, indique à plusieurs reprises « *être dépassée par l'attitude de son fils* » et mentionne une forme d'emprise de l'enfant sur elle, propos que le père tend à confirmer par cette expression symptomatique : « *Elle n'a pas coupé le cordon* ». Le papa d'Adrien insiste sur les liens fusionnels entre sa femme et son fils en même temps qu'il souligne toute son impuissance « *à couper le cordon* » qui unit encore de façon « *nuisible* » la mère et le fils.

Pendant les entretiens cliniques, le discours paternel s'avère ambivalent et oscille entre deux positions contradictoires. D'un côté, la volonté paternelle d'affirmer son autorité afin de rompre la fusion mère/enfant semble bien présente ; de l'autre côté, le père cautionne, *in fine*, l'attitude maternelle empêchant toute triangulation œdipienne effective. C'est l'école qui, à travers les demandes adressées à l'enfant, impose une séparation physique et symbolique avec la famille. Toutefois, Adrien se montre incapable d'investir « l'espace transitionnel » offert par le milieu scolaire et reste très passif et attentiste en classe. Ajoutons que le conseil de cycle des enseignants a proposé pour cet enfant un redoublement au CP (cours préparatoire).

Les entretiens semi-directifs menés avec le père d'Adrien font ressortir un élément important. Le père d'Adrien semble réactiver avec son fils un lien conflictuel fort qu'il a construit, un temps durant, avec son propre père. Aujourd'hui, les conflits se seraient apaisés et les grands-parents paternels, le grand-père surtout, rendent quotidiennement visite à la famille. Cependant, les données de l'entretien clinique nous conduisent à interroger le mode de relation mis en place entre le père et le grand-père d'Adrien... S'agit-il de relations plus équilibrées ou d'une soumission consentie du père au fils ? Les entretiens cliniques ont ainsi mis en lumière une problématique essentielle que le père d'Adrien a du mal à aborder et qu'il paraît réactiver en miroir avec son propre fils.

La relation père / fils possède une **dimension « insécurisante »** infiltrée par la **soumission d'un homme** qui n'a pu affirmer son indépendance et son autonomie face à son propre père. Le père d'Adrien indique que son fils se rebelle mais ajoute-t-il : « *Cela ne dure jamais longtemps car avec moi, il faut qu'il obéisse...* ». La mère souligne que « *son mari met des limites* » qu'elle juge « *nécessaires* » mais qu'à bien des égards, elle trouve « *sévères* ». Des avis différents émergent lors des entretiens, les points de vue s'affrontent sans pouvoir se construire. La différence, l'altérité sont vécues comme menaçantes et ne peuvent être élaborées par les parents qui vivent comme une « *blessure* » le fait qu'Adrien soit en échec à l'école. La mère conclut qu'elle « *ne comprend pas son fils* » en même temps qu'elle ne parvient jamais à lui

opposer un refus... Le père réagit de façon plus distante et rigide (bien qu'il vienne aux entretiens proposés) et banalise à la fois l'attitude de sa femme et celle de son fils. Lors d'un dernier entretien, le père s'autorise à parler de son enfance et mentionne à mi-mots que ses « *parents n'avaient pas le temps de lui témoigner de la tendresse ou de la compréhension... Il fallait se débrouiller seul et filer droit...* ».

Les entretiens cliniques semi-directifs menés avec les parents d'Adrien permettent de cerner à quel point la **parentalité exige ici d'être soutenue**. Comment Adrien peut-il construire et développer un attachement sécurisé auprès d'adultes si peu disponibles psychiquement et physiquement à eux-mêmes ? La relation parents-enfant paraît s'inscrire dans un espace spatio-temporel chaotique dans lequel les places et les rôles des uns et des autres sont aléatoires, changeants et de fait, angoissants. Dans cette perspective, quelles sont les possibilités offertes à Adrien pour se structurer et pour vivre la séparation comme un pas vers l'indépendance et l'autonomie ?

La situation de Julia est au contraire plus apaisée et sereine ce qui offre à la fillette très investie par ses parents, la possibilité de s'appuyer sur cette « **base sécurisante** » afin d'affronter non sans plaisir, les risques inhérents à toute forme d'apprentissage.

1. 1. 2. À travers les contes de Royer

Les réponses de Julia et d'Adrien aux douze contes proposés signent **un mode de relation aux parents sensiblement différent**. Si pour Julia la castration ombilicale paraît s'être déroulée dans de bonnes conditions, Adrien met en évidence une rupture problématique de la fusion symbiotique compromettant toute possibilité d'autonomisation. À « Poussin », Adrien considère que « *le poussin n'est pas bien dans l'œuf... Il ne peut pas sortir parce que la coquille est dure* » alors que Julia mentionne le bien-être du poussin dans l'œuf et sa possibilité, quand il a grandi, de casser la coquille. Le dénouement très pessimiste apporté par Adrien à ce même conte montre que toute autonomie est vécue sur un mode extrêmement anxiogène : « *Le poussin est devenu fou parce qu'il couru trop vite. Il devient très très fou et personne ne l'aide* ».

Globalement, Adrien semble tiraillé par des mouvements contraires revendiquant à la fois une indépendance et le maintien d'un lien anaclitique avec ses parents. Le dénouement de « Cerfs » met en évidence cet aspect : « *Bambi demande son papa et sa maman à la fée...* » alors que Julia indique : « *Mirette demanda d'être intelligente pour bien faire attention quand elle va se balader toute seule, sans ses parents* ».

Concernant Adrien, si la dimension autoritaire paternelle est mentionnée, « *le papa n'était pas d'accord il pensait qu'il fallait pas donner à manger à Tom parce qu'il mange trop* » (« Petit chien Tom »), elle s'avère insuffisante pour séparer la mère de l'enfant et construire des relations structurantes (Cf. « Chaton curieux », « Chevreux »). Par conséquent, la différenciation insuffisante entre la mère et l'enfant bloque toute possibilité de séparation-individuation et ne permet pas à la relation d'objet d'ouvrir à une interrelation avec les autres et le monde extérieur. À ce titre, les réponses d'Adrien au conte « Chevreux » sont éloquentes : « *Le chevreux n'est pas content parce qu'il a pas envie d'être avec le berger ni avec les autres parce qu'ils le tapent* ». Quant à Julia même si elle indique des relations parfois conflictuelles avec certains chevreux, elle conclut : « *Le chevreux est content d'être avec les autres chevreux* ».

Les deux enfants se différencient nettement au niveau de la qualité des dénouements qu'ils proposent aux contes. À « Sexe préféré », Adrien montre clairement son impossibilité à se projeter positivement dans l'avenir puisqu'il n'envisage ni de se marier, ni d'avoir des enfants. Au contraire, Julia souligne son désir à la fois de se marier (« *je voudrais pas être seule dans ma maison* ») et d'avoir au moins un enfant.

1. 1. 3. À travers le Rorschach

Les relations objectales construites par ces deux enfants au niveau imaginaire, se situent aux antipodes l'une de l'autre. Comparons leurs productions aux planches 2, 3 et 7 à caractère bilatéral. Si aucun des enfants ne perçoit deux personnes ou deux animaux à la seconde planche, Julia mentionne « *deux femmes qui font une*

radio du corps » à la planche 3. La fillette qui a un attachement sécure est capable de parvenir à une identification à l'humain en répondant à la configuration bilatérale de la planche. En revanche, Adrien fait part de réponses saturées de « *Clob* », de « *dévit* » et d « *Anat* » aux deux planches. Il voit néanmoins « *des monstres, deux, on voit leur corps, ils portent des os* » (planche 3) mais la dimension relationnelle est gommée. Les engrammes animaux n'ont aucune composante socialisée et les rôles sociaux sont particulièrement absents du protocole.

Les failles dans l'élaboration de la relation objectale sont perceptibles dans le protocole Rorschach d'Adrien qui ne cite quasiment pas de représentation humaine (H % = 3%) et dont les réponses « *animal* » sont saturées d'agressivité et d'angoisse (« *des monstres* » pl. 3 ; « *un gros monstre ! Je dirais un loup garou* » pl. 4 ; « *je ne sais pas qu'est-ce que c'est... Un monstre, je dirais un gros monstre* » pl. 6 ; « *le reste, tout ça c'est un monstre* » pl. 7 ; « *là, un monstre avec du feu en haut* » pl. 9). La présence très réduite de kinesthésies confirme l'impossibilité pour cet enfant de s'autoriser à une relation d'objet franche. Les éléments obtenus au Rorschach d'Adrien viennent illustrer la **problématique d'attachement anxieux** caractérisée par des **ratés dans la construction de la relation d'objet**.

1. 2. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 2 concernant la construction identitaire

1. 2. 1. À travers les contes de Royer

Les données qualitatives obtenues à « *Fourmi* » soulignent une image du corps peu investie chez Adrien ; les dimensions référentielles et sensorielles sont quasi inexistantes même si nous ne notons aucune confusion dedans-dehors dans les réponses au conte. Compte tenu des failles perceptibles dans la construction de la relation d'objet, nous pouvons considérer que le défaut d'investissement du corps chez Adrien est probablement lié à des carences de maternage. Les interactions corporelles entre

l'enfant et la fourmi sont pauvres, Adrien ne parvenant à évoquer ni affect de plaisir ou de déplaisir, ni curiosité liée à l'interaction avec l'animal.

À l'opposé, les réponses de Julia au même conte sont nombreuses et riches signant alors la capacité de la fillette à atteindre un degré plutôt élevé d'élaboration de l'enveloppe corporelle (« *la fourmi voit le sang, les artères, les veines, les reins, les os... de la petite fille* »). Si Julia indique que l'enfant n'a rien ressenti pendant les voyages de la fourmi, elle est capable d'évoquer de façon fine, le double aspect des choses : la fourmi a vu « *des choses pas belles comme les artères peut-être et... les os* » et « *des choses belles, le sang* ». Julia parvient à un niveau de narcissisation du corps qui dénote par rapport à l'approche plus régressive qu'en a Adrien. À ce titre, notons que la fourmi arrive « *par le ventre* » chez Adrien pour ensuite « *rentrer par le nombril* » dans le corps de l'enfant. Les éléments corporels choisis ont une dimension régressive et sexuelle (le nombril) qui contraste singulièrement avec les choix de Julia : « *la fourmi arrive par les pieds* » et « *entre par le trou de l'oreille* ».

De façon générale, les assises narcissiques se révèlent plus solides chez Julia où l'image positive de soi est soutenue par une appréciation aimante à la fois des parents et de la fratrie ce que traduisent les réponses apportées au conte « Ourson pas pareil ». Adrien apporte des réflexions qui révèlent le rejet des parents et de la fratrie : « *Ils n'étaient pas contents, ils aimaient pas l'ourson* » qui « *voudrait essayer d'effacer ses taches* ». Enfin les deux enfants construisent une fin positive à cette histoire cependant celle d'Adrien renvoie à une solution magique : « *L'ourson va effacer les taches pour devenir comme les autres* » alors que le dénouement élaboré par Julia est plus fouillé, construit, s'appuie sur des éléments concrets : « *L'ourson paresseux va apprendre à nager et à chasser pour ne plus être paresseux* ».

En outre, les réponses données au conte « Sexe préféré » par les deux enfants confirment des choix identificatoires masculins pour Adrien et féminins pour Julia. Pourtant dans le protocole d'Adrien, le caractère peu structurant de la dynamique

œdipienne et la fragilité de la génitalité sont explicites et s'expriment dans l'opposition du garçon à mettre en scène un désir de mariage et d'enfant. Au même conte, Julia fait prévaloir la force du lien (« *se marier pour ne pas rester seule* ») et celle de la génitalité (désir d'avoir un enfant) confirmant alors le caractère structurant de la dynamique œdipienne à l'œuvre.

1. 2. 2. À travers le Rorschach

Dans les protocoles de Julia et Adrien, la représentation de soi dépend des positions fantasmatiques dominantes et du stade de relation à autrui auquel est parvenu le sujet (Rausch de Traubenberg et Boizou 1981). Chez Julia l'image de soi, qui n'est pas toujours projetée sous une forme humaine, est cependant bien présente dans les prises de position perceptives assumées et pertinemment justifiées (F% et F+ % dans la norme). Le nombre de Ban sur les 10 planches est de 6 alors qu'il est de 4 chez Adrien. Ce n'est pas tant le niveau quantitatif qui différencie les deux enfants que la qualité de leurs interprétations c'est-à-dire leur sensibilité à la signification thématique des planches 1, 4, 6 et 7.

À la planche 1, alors que la dynamique d'interprétation de la planche semble progrédiente, Adrien voit d'abord « *une tête* » suivie d'« *une mouche, une coccinelle et un papillon* », il termine par « *une grosse bête, une araignée* ». L'identification au monstrueux (présente à de nombreuses planches) ne s'inscrit-elle pas dans une tentative de dépasser les handicaps, voire les interdits qu'Adrien rencontrent dans son évolution ? Par comparaison, la dynamique mentionnée par Julia à la même planche signe une capacité d'identification stable et posée : « *Je pense à un papillon... aussi à une fée... peut-être à une abeille... On la voit en grand c'est la reine des abeilles* ». Même si ces perceptions renvoient à une dimension magique (« *fée, reine* »), il n'y a pas de connotation angoissante et la réponse originale « *reine des abeilles* » témoigne d'un imaginaire structurant dont la fantaisie, l'originalité dénote une fonction créatrice aboutissant à une certaine forme de réalisation de soi, voire de sublimation (Rausch de Traubenberg et Boizou 1981).

L'identité sexuée se met difficilement en place chez Adrien ou à travers des positions phalliques plutôt effrayantes en référence constante à la symbolique du « *monstre* ». Ces éléments semblent donc témoigner d'un accès compromis à la position œdipienne qui est également mis en évidence dans le protocole des contes, dans les épreuves graphiques et dans les entretiens avec les parents. Concernant Julia, les réponses sont davantage structurées et réfèrent à des dimensions humaines aux planches 1, 3, 4 ainsi qu'à des contenus délimités par un contenant suffisant. C'est le cas à la planche 7 : « *On dirait la terre mais il y a deux parties... Là en bas le bâton pour tenir les deux parties* » où le « *bâton* » remplit ses fonctions de lien (« *charnière* ») entre soi et l'autre différent de soi.

En outre, l'épreuve des choix est ici particulièrement instructive quand elle est mise en relation avec les réponses données à chaque planche. Adrien choisit la planche 4 (« *un monstre et un éléphant* ») pour le représenter, planche phallique appartenant aux planches préférées de l'enfant et également choisie pour représenter la mère. La dépendance à l'autre est significative à travers la survalorisation dans sa puissance symbolique de l'image maternelle. Julia se représente à travers la planche 1 « *parce qu'elle me fait penser aux fées et j'aime beaucoup* » rendant ainsi compte de son imaginaire et de la fantasmagorie propre à son âge.

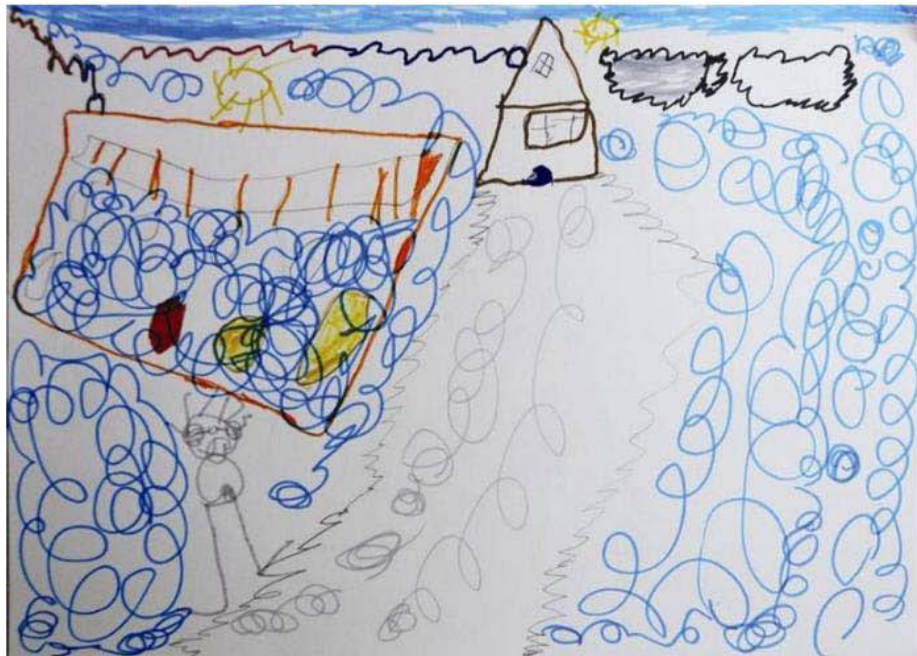
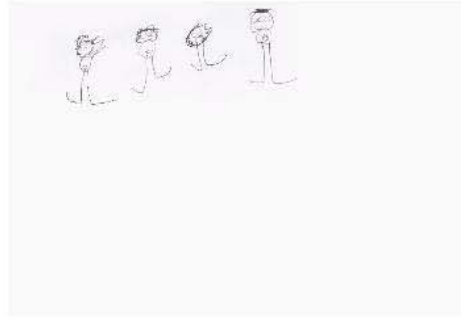
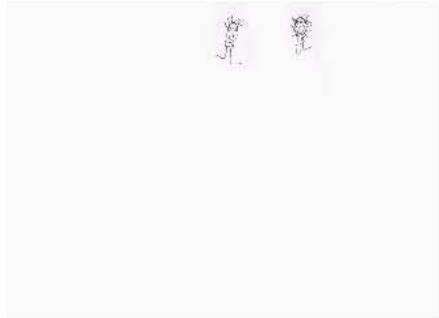
1. 2. 3. À travers les épreuves graphiques (bonhomme et famille)

Les traces graphiques ci-après montrent clairement la différence d'élaboration du schéma corporel entre les deux enfants. Tout d'abord, une caractéristique forte s'impose à nous : Adrien répond à la consigne du bonhomme (« *Dessine le plus beau bonhomme que tu peux* ») en représentant **deux personnages** : « *un petit (à droite face au dessin) et l'autre c'est le papa en grand* ». Outre la facture extrêmement schématique et régressive de la représentation, ce dessin renvoie aux failles narcissiques d'Adrien. En effet, la précarité des limites entre soi et l'autre semble se traduire par la nécessité de dessiner deux bonshommes presque identiques.

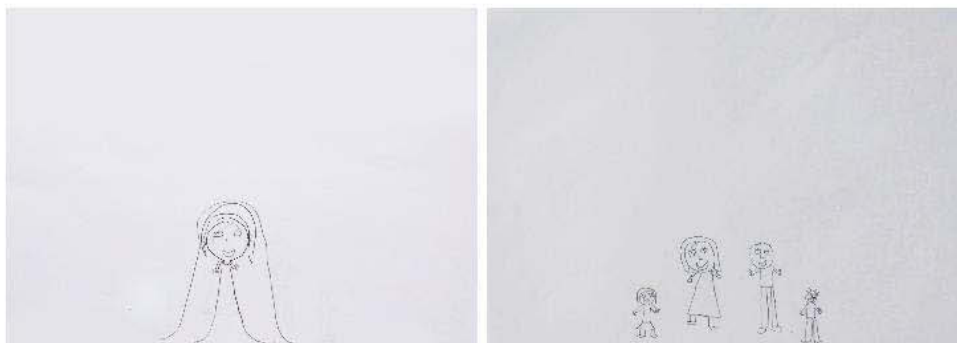
N'est-ce pas une manière d'évoquer une relation anaclitique avec l'autre (la mère dans ce cas) dans laquelle toute menace d'éloignement engendre l'émergence d'une angoisse de perte de l'objet ? Le thème du double serait alors une forme de négation du manque et du besoin de l'autre (puisqu'il est là en permanence) bloquant un processus de séparation-individuation qui ne parvient pas à s'inscrire dans un vécu de sécurisation (Richelle 2009). D'une certaine manière par les aspects incomplets, voire « troués » des corps représentés dans les trois dessins, par l'absence de limites différenciées entre soi et l'autre, Adrien illustre la notion de « moi-peau » développée par Anzieu (1985). La dimension du double ou du miroir palpable dans le dessin d'Adrien évoque une **problématique narcissique** inscrite dans un registre fusionnel et donc prégénital. Par conséquent, Adrien montre à quel point la structuration de l'identité est ici mise à mal par la fragilité des liens d'attachement parents / enfant.

En parallèle, Julia réalise un personnage qui, contrairement à ceux d'Adrien, ne flotte pas dans l'espace feuille et dont l'identité sexuée est posée (il s'agit d'une « *Princesse* »). Les expressions du visage sont manifestes et signent les capacités d'adaptation sociales de Julia ainsi que son plaisir à communiquer. La tête surdimensionnée par rapport au reste du corps contraste avec la petitesse des bras et les pieds cachés par le vêtement. La dimension symbolique du vêtement par la présence d'une coiffe-traîne qui enveloppe et protège tout le personnage, renforce le côté majestueux et idéalisé de cette petite princesse.

DESSINS D'ADRIEN. 7 ans 1 mois - CP - Attachement anxieux



DESSINS DE JULIA. 7 ans 5mois - CP – Attachement sécur



La représentation de soi qui s'exprime ici, même si elle est immature, est globalement positive et contraste avec la représentation dépréciée du dessin d'Adrien.

Les représentations de la famille viennent confirmer les points précédents : les personnages restent incomplets et schématiques chez Adrien, le nombril se confondant avec la bouche pour le 3^{ème} bonhomme (de gauche à droite face à la feuille). Cette confusion confirme l'hypothèse de limites dedans / dehors aléatoires... Si quantitativement le nombre de personnages tant dans le dessin d'Adrien que dans celui de Julia correspond bien à la réalité, nous sommes incapables de repérer où se trouve Adrien dans la représentation de sa famille. Les explications de l'enfant indiquent la disposition suivante (de gauche à droite, face à la feuille) : maman, papa, petite sœur et Adrien...

Notons que l'enfant s'est dessiné en dernière position ce qui tend à valider l'idée d'une image de soi dépréciée. En revanche, dans la trace graphique de Julia il est aisé de deviner où se trouve chaque membre de la famille puisque les éléments identificateurs sexuels sont nombreux. Ajoutons que Julia s'est dessinée en premier ce qui tend à confirmer l'image très positive qu'elle a d'elle-même. Notons que la princesse (dessin du bonhomme) a des similarités importantes avec la mère de Julia dans le dessin de la famille.

Par conséquent, les traces graphiques analysées illustrent pleinement l'hypothèse d'une construction identitaire et d'un processus d'individuation fragilisés chez l'enfant ayant construit des liens d'attachement anxieux.

1. 3. Mise à l'épreuve de **l'hypothèse 3 : l'accès à « l'espace transitionnel »**

1. 3. 1. À travers les contes de Royer

Dans l'impossibilité de s'appuyer sur des images parentales étayantes, Adrien est dans l'incapacité de métaboliser l'angoisse de séparation ; ainsi, l'aire

transitionnelle offerte par l'école ne peut-elle être investie positivement. Les projections de l'enfant à « Chevreaux » en attestent : le chevreau ne parvient ni à quitter sa mère, ni à intégrer le troupeau afin de rentrer dans les apprentissages que propose le berger.

Le seul objectif du petit animal est de « *rejoindre son papa et sa maman... à la fin, le chevreau il mange du lait* ».

À l'inverse, les réponses de Julia à ce conte évoquent une bonne socialisation de la fillette et son adaptation dans le domaine scolaire. Même s'il montre quelques réticences, le chevreau est content d'aller brouter dans la prairie et il juge très satisfaisant l'accueil fait par le berger. De même, Julia indique au conte « Poulain » que l'apprentissage, s'il suscite au début un certain déplaisir, permet ensuite d'accéder à l'autonomie et à l'exploration du monde environnant. Pour Adrien, « l'aire transitionnelle » offerte par l'école ne peut être investie afin de permettre un dégageant défensif et l'accès à une meilleure autonomisation.

1. 3. 2. À travers le Rorschach

Les différences entre les deux enfants ne se situent pas au niveau des F % et A % qui sont pour l'un et l'autre dans la norme. Le nombre important de réponses relatives aux monstres chez Adrien tend à renvoyer à une plongée sans retenue dans un **monde fantasmatique angoissant**. Cette tentative de dégageant peu opérante sur le plan de l'adaptation, constitue certainement un moyen d'évitement de l'angoisse par le biais d'une fuite dans un imaginaire déstructurant.

Julia s'inscrit dans une dynamique progressante usant du « jeu » qui se manifeste au Rorschach dans des images projectives fabulées dans lesquelles la fantaisie a une fonction créatrice.

1. 3. 3. À travers le dessin du chemin de la maison à l'école

Le dessin du chemin école-maison d'Adrien interroge quant à la confusion et au chaos qu'il dégage : l'espace vide et ample au centre du dessin

correspond au chemin qui mène à l'école, parcours comblé de spirales grises. À gauche et à droite, la multitude de spirales bleues paraît symboliser une sorte de tempête, de « tourmente ». La maison (centre supérieur) en arrière plan, encadrée de nuages et d'un soleil ainsi que de fumées de cheminée, est schématique mais structurée par rapport à l'ensemble du dessin. Un personnage (gauche inférieur) est sur le chemin et semble être à proximité de l'école (bâtiment à gauche) sans vraiment en prendre la direction... Les spirales bleues englobent l'école d'une dimension plus importante que la maison et qui dispose aussi d'une cheminée. À première vue, tout ce qui est à l'extérieur de la maison, du foyer apparaît tumultueux, instable, perturbé au point que le bonhomme lui-même semble perdre son équilibre.

Cette épreuve graphique révèle de manière prégnante comment sont investies les limites et les distances par Adrien. Le niveau de maturité graphique du dessin est extrêmement faible montrant le peu de capacités globales de réceptivité et d'adaptation d'Adrien à son environnement, ce que confirment à la fois l'enseignante et les parents. L'aspect insécure et anxieux de l'attachement est perceptible à travers la pauvreté du chemin tant en couleurs qu'en éléments situationnels (végétation, rues adjacentes...).

En revanche, Julia produit une trace graphique plus structurée soulignant un investissement relativement harmonieux de « l'espace transitionnel ». Les deux bâtiments (maison et école) structurés d'une façon assez proche, d'une taille similaire et sur le même plan sont disposés à l'opposé l'un de l'autre. Julia s'est représentée (avec un sourire) « *arrivant à l'école* » accompagnée de son frère et l'on remarque également la présence d'éléments situationnels : deux voitures grises et des indications (« *École* » et « *Méson* »). Le chemin bien que noir, est large et bien campé offrant ainsi un accès direct à l'école tandis que les annotations telle une légende, donne un sens pour l'observateur.

Cette représentation souligne que la difficulté à se couper du milieu familial n'est pas vécue comme un arrachement par Julia : la qualité des liens

d'attachement permet à la fillette de trouver les ressources psychiques pour gagner en autonomie et investir un environnement différent de celui qu'elle connaît (son foyer). À l'opposé, le dessin d'Adrien diffuse de façon frappante une impression d'instabilité et de déséquilibre qui traduisent le vécu anxieux et menaçant de la séparation en même temps que l'absence de « base de sécurité ».

1. 4. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 4 : la qualité pare-excitante des figures parentales

1. 4. 1. À travers les contes de Royer

Dans les réponses qu'Adrien apporte aux contes (« Poussin », « Ourson pas pareil »), les images parentales sont perçues comme non structurantes et le manque de sollicitude des parents conduit l'enfant à recourir à l'agir (courir, manger) : « *Tom a fait une bêtise, il a tout mangé !!* » et « *ça finit pas bien parce que Tom mange tout, trop* » (« Petit chien Tom »). Les attitudes de pare-excitation des images parentales sont défaillantes et mettent en évidence l'impossibilité pour Adrien de s'appuyer sur un lien d'attachement sécurisant. Ainsi par exemple, dans le conte « Oisillon », deux éléments retiennent notre attention : aucune raison positive n'est associée au départ des parents ce qui tend à souligner la non introjection d'un bon objet maternel chez Adrien. En outre, quand les parents reviennent de leur expédition, ils ne sont pas inquiets à l'idée que « *l'oisillon soit tombé* » : « *il (le père) recouche l'oisillon et il repart* » tandis que « *la mère vient dire "Bonne nuit" à l'oisillon* ».

L'attitude inadéquate des parents n'offre pas à Adrien la possibilité de s'appuyer sur des figures d'attachement étayantes lui permettant de construire un attachement sécurisant. Enfin, le conte « Métamorphoses » souligne qu'Adrien a intériorisé des images parentales identiques et peu valorisées (« *crapaud* »)... La dépréciation atteignant son paroxysme lorsque le petit garçon évoque « *un âne* » pour le représenter. Ce mouvement de dénarcissisation de l'image de soi est étroitement intriqué à l'absence de qualité pare-excitante des figures parentales.

Dans les réponses qu'elle apporte aux mêmes contes, Julia montre qu'elle peut s'appuyer sur des images parentales structurantes et aimantes. Si le père apparaît davantage comme complice et partenaire de jeux (ce qu'il confirme dans l'entretien clinique), la dimension paternelle autoritaire et protectrice est maintenue (« Petit chien Tom »). Par conséquent, « la base de sécurité » évoquée dans la vie familiale est perceptible dans le dénouement progrédient de plusieurs contes (« Métamorphoses », « Oisillon »...) conduisant Julia à investir positivement l'environnement extérieur.

1. 4. 2. À travers le Rorschach

Les imagos maternelle et paternelle construites au niveau imaginaire par ces deux enfants sont très différentes. Tout d'abord, comparons leurs productions aux deux planches à symbolique maternelle du Rorschach (planches 7 et 9). À la planche 7, aucun des deux enfants ne mentionne d'identification à l'humain, Julia voit « *deux morceaux de terre tenus par un bâton en bas* » tandis qu'Adrien identifie « *un papillon* » (3^{ème} tiers gris) et « *un monstre* » (1^{er} et 2^{ème} tiers gris). Les réponses des enfants tendent à signer des imagos encore archaïques avec cependant, pour Julia, la présence d'une sensibilité à la terre qui peut renvoyer à une symbolique maternelle archaïque (utérine). Concernant Adrien, le temps de latence important (« *équivalent choc* ») ainsi qu'une tendance à la persévération dans le type de réponse (« *monstre* ») renvoient à la perception d'une imago maternelle prégénitale.

Julia interprète la lacune centrale en y voyant « *des pattes d'un cygne* », l'enquête permettant à la fillette de préciser : « *Le cygne, je l'imagine, il est blanc, au-dessus* ». Il peut s'agir là d'une représentation de l'image maternelle plutôt réussie.

En revanche, Adrien ne mentionne pas le vide central et donne l'interprétation suivante de la partie supérieure de la planche : « *un monstre avec du feu en haut* ». L'imago maternelle semble donc susciter une dimension archaïque angoissante qui s'accroît dans la suite des interprétations fournies (« *loup-garou* »).

1. 5. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 5 : L'élaboration de l'angoisse de séparation

1. 5. 1. À travers les contes de Royer

Julia a intériorisé l'image d'une « mère suffisamment bonne », c'est elle qui revient en premier dans le conte « Oisillon » ainsi qu'une image paternelle sécurisante. Par conséquent, l'analyse des différents contes (« Poussin », « Âge d'or ») met en évidence la capacité de la fillette à **élaborer l'angoisse de séparation** et à recourir à des **mécanismes de défense opérants**. Dans cette perspective, les dénouements sont souvent optimistes et révélateurs quant aux possibilités de restauration de la fillette : « *Les parents voient l'oisillon par terre tombé (...) Ils s'occupent de lui. Il mange, ils lui donnent de la nourriture. Après il est guéri et il vole* » (« Oisillon »).

Adrien en revanche, fragilisé par la précarité des attitudes de pare-excitation parentales, est incapable de métaboliser l'angoisse de séparation. Les projections de l'enfant dans l'avenir sont donc négatives, voire inexistantes :

« *Les parents n'étaient pas contents. Le petit oisillon était tombé et s'était fait mal (...) Ça se termine bien... parce que... je sais pas trop* ». La crainte de perdre l'objet d'attachement est révélateur à plusieurs contes, à « Oisillon » notamment : « *Parce que le petit oisillon dormait alors les parents sont partis pour dormir. Il les a suivis* ». Cette angoisse de la perte conduit Adrien à maintenir un lien qui pourtant ne suffit pas à offrir un dégagement positif dans les dénouements des histoires. L'enfant tente parfois de juguler cette angoisse archaïque à travers des thèmes projectifs de toute-puissance : à la question « Veux-tu grandir encore ? », il répond avec force et détermination : « *Oui, je veux être plus grand que les autres !!* » (« Âge d'or »).

Grandir nécessite de s'appuyer sur des figures parentales sécurisantes et protectrices, alors que Julia montre précisément que cela lui est possible grâce à un attachement sécurisant, Adrien met en évidence un fonctionnement psychique fragilisé par un attachement problématique.

1. 5. 2. À travers le Rorschach

Les nombreuses réponses (ClobF-, Fclob-, ClobCF...) d'Adrien révèlent l'inexistence d'une « base sécurisante » et évoquent un vécu de menace, d'angoisse ou de peur que l'enfant ne parvienne pas à contenir. À nouveau, le processus d'individuation est mis à mal tout comme la capacité à se projeter dans l'avenir de façon autonome. Adrien oscille alors entre une position de toute-puissance infantile et une position de soumission à l'égard de l'autre.

1. 6. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 6 : La qualité de la mentalisation

1. 6. 1. À travers le Rorschach

Les protocoles des deux enfants sont à nouveau très contrastés. L'espace imaginaire est pauvre chez Adrien à en juger par le nombre restreint de kinesthésies sur l'ensemble du protocole (1 kan, 1 kanC- et 1 kan-) : l'absence de grande kinesthésie est un indice d'immaturation (Rausch de Trautenberg et Boizou 1982) tandis que la présence de petites kinesthésies mal vues montre le caractère inadapté des interprétations. Dans le protocole de Julia, les kinesthésies (grandes et mineures) sont nombreuses et d'une forme correcte signant la présence d'un espace imaginaire non dévastateur.

De la même façon, Julia symbolise l'agressivité de façon plus adéquate comme en témoigne son interprétation de la planche 4 : « *On dirait un dieu dans le temps qui mettait ses habits comme ça* ». À la même planche, Adrien semble envahi par l'angoisse et montre une interprétation défailante de l'agressivité : « *Un gros monstre, je dirais un loup... plutôt un loup-garou !!* ».

Parfois la violence agressive est directement reliée chez Adrien à l'angoisse de séparation non mentalisable, comme à la planche 3 où la relation d'objet a une connotation mortifère puisqu'il fantasme « *des monstres, deux, on voit leur corps, ils portent des os* ». On ne retrouve pas de tels scénarios dévastateurs chez Julia (cf. Pl. 3 « *Des personnes, je pense que c'est deux femmes...* »).

En outre, chez Julia, la différenciation sexuelle des parents sur le plan symbolique est plus satisfaisante que chez Adrien. Bien que la fillette choisisse la planche 7 (à valence féminine) pour représenter son père, la justification qu'elle apporte permet de nuancer le caractère inapproprié de son choix puisqu'elle indique : « *c'est son goût de dessin les moitiés de terre* ». Pour finir, le choix de la planche 3 comme symbolisant la mère est adapté et s'explique pour Julia par la dimension nettement sexuée de la planche.

Adrien quant à lui, choisit une planche pleinement phallique (planche 4) pour désigner sa mère et confirme son choix dans un commentaire sans appel : « *Ça fait penser à un éléphant* ». Le père est symbolisé à travers une planche certes unilatérale (planche 1) mais dont la dimension phallique est absente : « *C'est un papillon* ».

D'une façon générale, cette analyse confirme les tendances dégagées par l'approche statistique à savoir que les symbolisations agressives et sexuelles sont de meilleure qualité parmi les enfants présentant un attachement sécure.

2. « Mathieu et Laura »

2. 1. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 1 concernant la relation d'objet

Mathieu est le frère aîné de Julia, âgé de 9 ans et scolarisé au CE2 (Cours Élémentaire 2^{ème} année), il poursuit sa scolarité sans difficulté majeure. L'enseignante considère que c'est un élève qui se situe dans la bonne moyenne de la classe dans toutes les disciplines, qu'il possède des amitiés solides au sein de l'école et ne pose aucun problème de comportement.

Laura 3^{ème} enfant d'une fratrie de cinq, est une fillette de 8 ans 8 mois actuellement scolarisée au CE1 (Cours Élémentaire 1^{ère} année). Elle a doublé le CP (Cours Préparatoire) parce qu'elle avait un retard important dans les apprentissages de base (lecture et mathématiques). L'examen psychométrique n'a relevé aucune déficience intellectuelle et a même mis en évidence des potentialités dans la norme. Les enseignants ont sollicité le réseau d'aides aux élèves en difficulté depuis la scolarisation de Laura en maternelle.

Un enseignant spécialisé a assuré un travail de remédiation lorsque la fillette était scolarisée en moyenne section et en grande section. Notons également que Laura bénéficie d'un suivi médical rigoureux parce qu'elle présente une obésité importante comme ses autres frères et sœurs. L'enseignante mentionne que « *Laura est capable de mener un travail si l'adulte est auprès d'elle, la sollicite et l'empêche de rêvasser* ». La fillette est « *parfois capable de résultats surprenants lorsqu'elle parvient à se concentrer et à s'impliquer dans la tâche proposée* ». L'enseignante souligne aussi que Laura recherche systématiquement une relation privilégiée avec l'adulte et qu'elle peut « *faire des remarques d'une grande maturité* ». Même si elle a quelques amies dans la classe, Laura a du mal à établir des liens amicaux de façon pérenne et elle indique souffrir de sa difficulté à conserver « *ses copines* ».

Consciente de ses difficultés scolaires, Laura semble être volontaire et désireuse de progresser ; pourtant l'enseignante confirme le manque d'autonomie et d'implication de la fillette ainsi que son absence d'esprit critique.

2. 1. 1. À travers les entretiens semi-directifs

Les entretiens mettent en lumière des relations très différentes au sein de chaque famille : les parents de Mathieu investissent très positivement leur enfant alors que les parents de Laura expriment leurs difficultés à gérer la fillette qui est « *une véritable dictatrice à la maison* ».

La mère de Mathieu a construit un lien libidinal fort à l'égard de son fils : « *C'est mon premier enfant, en plus un garçon... J'étais très heureuse pour mon mari et pour les grands-parents paternels c'était important d'avoir un petit-fils* ». Les parents de Laura investissent positivement leur fille née trois ans après Éric (Cf. 3^{ème} cas contrasté exposé) mais n'hésitent pas à mentionner leurs difficultés à gérer la fillette. Le père tend à banaliser les problèmes rencontrés à la maison alors que la mère affirme : « *Avec les deux autres, je n'ai pas eu de tels soucis, ils écoutaient... Avec Laura, c'est dur. Tous les jours elle répond, elle fait à sa tête et elle mange en cachette* ». Le père, s'il paraît banaliser la situation en ajoutant que « *Laura est encore une enfant et elle a son caractère* », convient que les devoirs le soir à la maison sont une épreuve de force et qu'il a abandonné depuis longtemps, ne souhaitant pas vivre au quotidien des relations conflictuelles avec sa fille.

Concernant la nourriture, il précise que sa femme achète trop de sucreries et il ajoute : « *Même si elle les cache, Laura sait trouver les bonbons et les gâteaux... Vous pouvez me croire, pour ça elle est intelligente !!* ». Le père poursuit en relevant **l'attitude ambivalente de sa femme** qui tente de faire suivre un régime strict à Laura et qui, en même temps, effectue des achats « *de douceurs* » inconsidérés. À ces propos, la mère sourit et considère que Laura doit faire des efforts pour ne pas être aussi gourmande. Au cours d'un entretien clinique individuelle, la maman de Laura manifeste

sa profonde tristesse d'avoir une fille (Laura) qui pose autant de problèmes alors que ses deux enfants aînés, une fille et un garçon, sont bien plus débrouillards. « *Sur ce point, précise-t-elle, les deux premiers me ressemblent* ».

Elle parle de ses liens d'attachement avec sa propre mère et indique que ce sont surtout ses grands-parents maternels qui se sont occupés d'elle quand elle était enfant. Interrogée sur l'attitude et la disponibilité de ses propres parents, la maman de Laura montre une tristesse intense : « *Quand j'ai eu besoin, c'était pas mon truc de demander. Je ne vais pas au-devant, le plus possible je m'arrange. Finalement mon père est mort et je m'occupe maintenant de ma mère qui a 75 ans* ». Dans l'entretien qui suit, la maman de Laura se confie davantage sur ses relations avec ses parents : « *Ma mère prenait toutes les décisions, c'était vite tranché, ça ne traînait pas. On voyait rarement mon père, il faisait les postes à la Sollac* ».

Elle parle également d'une période douloureuse pour elle : à sept ans, elle fut hospitalisée une année à Nancy, ses parents lui rendant alors visite une fois par semaine. Elle ajoute que quand Laura est insupportable elle lui dit : « *Si tu ne travailles pas à l'école, je t'enverrai en pensionnat* ». En évoquant ce point, cette femme qui avait jusque là montré une forte maîtrise, s'autorise à pleurer. À la fin de l'entretien, elle énonce : « *J'ai horreur des hôpitaux... Tout était douloureux, les traitements, l'absence de mes parents. Mais on ne m'a pas demandé mon avis... On ne m'a jamais laissé le temps.* »

Les rencontres avec les parents de Laura ont permis de cerner davantage les liens au sein de la famille et d'aborder plus finement la problématique de la fillette. Ils émettent un avis intéressant quant à l'origine des difficultés de leur fille : « *On a l'impression qu'elle s'ennuie... Il lui faut toujours quelque chose dans la bouche. Elle a toujours besoin de son doudou sinon il lui manque quelque chose* ». La dimension régressive de l'omnipotence de cet objet transitionnel a bien sûr guidé notre travail.

2. 1. 2. À travers les contes de Royer

Les protocoles de Mathieu et Laura aux douze contes proposés signent **un mode de relation au monde et à leurs parents sensiblement opposé.**

La castration ombilicale s'est déroulée de façon structurante pour Mathieu, les choses se sont faites quand l'enfant était suffisamment prêt, ce qui l'a conduit ensuite à pouvoir explorer le monde sereinement. C'est en tout cas ce que traduisent les réponses apportées à « Poussin » : « *Il préférerait courir dans la cour pour profiter des joies de l'enfance* ». En revanche, la castration ombilicale se révèle être plus problématique pour Laura puisque le poussin ne peut pas sortir : « *Il est coincé dans l'œuf, il faut le casser !* ». Cette difficulté à naître au monde s'accompagne alors tout au long du protocole de la thématique récurrente de la **perte**. Celle-ci empêche toute perspective d'autonomie vécue de manière très clivée : grandir c'est perdre ses parents, donc mourir. La réponse apportée par Laura au conte « Poussin » illustre cette idée : « *Il préférerait rester sous l'aile de sa maman poule parce qu'il veut pas perdre sa maman poule et sa maman poule, elle, elle veut pas le perdre !* ».

Dans cette perspective, une forme de fusion symbiotique perdue, compromettant toute indépendance et conduisant Laura à être sans cesse partagée par des mouvements contraires : grandir parce que cela permet de faire ce que l'on veut ... mais en même temps rester enfant car être adulte c'est vieillir, donc mourir.

La demande de Laura d'avoir une famille unie, sans conflit dans laquelle tout le monde reste toujours ensemble est récurrente. À ce titre, la demande adressée à la fée est éloquente : « *Je voudrais que ma maman et mon papa ne se disputent plus et restent ensemble avec moi* ». (« Cerfs »). La réponse de Mathieu au même conte contraste sensiblement avec celle de Laura : « *Bambi demande à la fée d'être comme son père c'est-à-dire d'être combatif et d'avoir de belles cornes* ».

La problématique de Laura s'inscrit pleinement dans un type d'attachement anxigène bloquant toute différenciation et séparation-individuation

entre la mère et l'enfant. L'investissement de l'autre, des autres, des apprentissages sont impossibles parce que l'altérité est vécue sur un mode menaçant. Le conte « Chevreux » témoigne clairement de cet aspect : si le chevreau accepte d'aller brouter l'herbe, il ne peut le faire qu'à la condition d'être accompagné par sa mère.

Le problème ici est que la mère accepte : « *Bon d'accord, à partir de maintenant nous irons ensemble brouter de l'herbe* ». Par conséquent, l'intégration dans le troupeau auprès du berger est totalement exclue : « *Le chevreau a grandi mais il ne voulait pas aller avec les autres. Il veut rester avec sa maman* ». Dans ces conditions, l'accès aux apprentissages ne peut qu'être très perturbé. Mathieu, en revanche, indique des réponses très normatives qui signent un développement harmonieux : « *Le chevreau était content d'aller dans le troupeau parce qu'il apprenait beaucoup de choses (...). Les autres chevreux étaient gentils. Ils jouaient ensemble à saute-mouton !!* ».

Les deux enfants se démarquent sensiblement quant aux dénouements qu'ils imaginent ce qui vient confirmer les tendances de l'analyse statistique. En effet Laura, dont l'attachement est anxieux, évoque souvent des fins pessimistes alors que Mathieu élabore des scénarios dans lesquels le dénouement permet une restauration du héros.

2. 1. 3. À travers le Rorschach

Comparons les productions de Laura et de Mathieu aux planches 2, 3 et 7 à caractère bilatéral : la relation d'interaction, qu'il s'agisse d'humains ou d'animaux, est vue par les deux enfants. En effet, Mathieu imagine « *des copains qui se tapent dans la main* » (Pl. 2) alors que Laura mentionne à la même planche : « *On dirait deux monstres, ils ont les pieds accrochés ils se tiennent l'un à l'autre* ». La qualité de l'interaction différencie sensiblement les deux enfants puisque l'on cerne chez Laura un aspect angoissant (« *les monstres* ») associé à un **lien de nature anaclitique** (« *accrochés l'un à l'autre* »). Cette attache possède en soi une connotation atypique,

voire monstrueuse, puisqu'elle semble aliéner les personnages en nuisant à leur liberté de mouvement.

Pour Mathieu, la relation objectale est de qualité parce qu'elle introduit à des contenus humains entiers et bien identifiés en même temps qu'à une interaction dans laquelle la dimension agressive est symbolisée. Lorsque l'enfant poursuit en évoquant des animaux (« *deux éléphants, on voit leur trompe en train de se taper* »), la même interaction positive se poursuit puisque Mathieu précise à l'enquête : « *C'est comme pour se saluer* ». Concernant Laura, les interprétations à la planche 2 ont tendance à se dégrader à la fois dans une dimension de confabulation (« *Un bijou, un diamant mais qui saigne* ») et dans une symbolisation peu élaborée de l'agressivité (« *Deux hippopotames, ils saignent* »).

La planche 3 procède de la même dynamique pour la fillette : une approche satisfaisante (« *Des madames, elles ont des chaussures à talons. Mais, elles ont un nez pointu* ») pour se dégrader dans une confusion (« *elles / ils* ») : « *Ils sont en train de remplir de l'eau dans la cruche* » signant une identification sexuelle instable. L'interprétation de Mathieu apparaît plus progrédiente puisqu'il part d'un personnage unique (« *On dirait un clown : c'est monsieur Crapaud* ») pour parvenir à la fin à dégager une relation d'objet très satisfaisante : « *Des femmes en train de porter un sac...* ». Par conséquent, si Laura et Mathieu sont capables de parvenir à une identification à l'humain en répondant à la configuration bilatérale des deux planches, nous notons que les identifications sont instables et saturées d'agressivité mal élaborée pour Laura dont l'attachement est de type anxieux. Cet aspect est clairement souligné dans la symbolisation anaclitique de la seconde planche.

En revanche, Mathieu part d'une approche plus souple et moins angoissée de l'interaction en renvoyant à des dimensions socialisées qui traduisent une bonne élaboration de l'agressivité (se saluer en se tapant les mains).

2. 2. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 2 concernant la construction identitaire

2. 2. 1. À travers les contes de Royer

Les éléments relatifs à plusieurs contes soulignent des perceptions très contrastées de l'image et de l'appréciation de soi entre les deux enfants. Les données qualitatives obtenues à « Fourmi » mettent en évidence des confusions dedans / dehors marquées chez Laura : « *La fourmi, elle voit... J'ai pas le droit de le dire... Des nénés, sa poitrine, son ventre, son nombril, ses fesses. Après le menton... Le cœur...* ». Les références sont régressives et l'ensemble des réponses apportées soulignent une image du corps dont l'accès est à la fois érotisé et interdit : « *La petite fourmi regardait encore plus dans le corps même si on lui avait interdit* ».

Laura montre à quel point les dimensions référentielles et sensorielles sont abondantes mais non contenues, non canalisées si bien qu'elles débordent à la fois dans des réactions de dégoût (« *Elle voit.. Herk...* ») et dans un appel à l'observateur (le psychologue) pour obtenir son avis : « *Tout était beau à part que rentrer par la quéquette c'était moche parce que c'est laid à voir. Pas vrai ?* ». Ajoutons que la curiosité de la fourmi est également très culpabilisée...

Dans le protocole de Mathieu, les confusions concernant le trajet de la fourmi sont inexistantes et l'on remarque la capacité du garçon à repérer un double aspect des choses : « *C'était beau le corps, la peau, les lèvres, ce qui était dessus* » et pas beau : « *Les yeux quand ils étaient tout blancs, quand il dormait* ». Le dénouement est évocateur de l'humour de l'enfant qui lui permet de gérer l'angoisse liée à ce voyage bien particulier. Les interactions corporelles entre l'enfant et la fourmi sont riches et agréables et permettent de renforcer le registre identitaire par une meilleure connaissance de soi sans que cette dernière ne soit culpabilisée.

À l'opposé, les réponses de Laura évoquent d'importantes difficultés dans l'élaboration de l'enveloppe corporelle conduisant à un degré de dénarcissisation du corps. Globalement, les assises narcissiques se révèlent fragiles chez Laura où l'image de soi est soutenue par une appréciation ambivalente des parents et de la fratrie. Au conte « Ourson pas pareil », Laura indique que : « *L'ourson se trouvait pas beau, pas belle* » et met en évidence l'adversité que « *la petite oursonne* » doit gérer. Si la mère « *aime son ourson et ne veut pas le perdre* », les sentiments du père et de la fratrie sont envahies par l'angoisse et la difficulté à intégrer la différence de l'ourson (« *Qu'est-ce qui arrive à notre petite sœur ? Qu'est-ce qu'elle a de pas normal ?* »). Même si le dénouement est positif nous mesurons, dans le manque de distance de la fillette par rapport au conte et dans l'inquiétude de la famille, à quel point la structure identitaire de Laura est fragile.

Mathieu témoigne de liens d'attachement sécure à travers une approche tout à fait mature et élaborée de la différence : « *L'ourson aimait pas la violence* ». Ce trait de caractère constitue la force de l'ourson qui a une autoperception très positive de lui-même (« *Il se trouvait très bien dans sa peau* »). Néanmoins, cette possibilité offerte à l'ourson de gérer sa différence s'appuie sur « la base sécurisante » dont témoigne la famille : quelque soit son altérité, il est aimé... Le dénouement très progressif met en valeur les possibilités de changement et de restauration de l'ourson gratifiant le petit animal d'un amour filial encore plus fort.

Enfin, dans « Métamorphoses », l'autoperception de Laura est fortement dépendante des autres personnages du conte puisque la fillette choisit d'être une « chauve-souris » par conformité aux autres. La capacité à se séparer et à se différencier est ici à nouveau mise à mal.

En outre, les réponses données à « Sexe préféré » confirment des choix identificatoires masculins pour Mathieu et féminins pour Laura mais méritent d'être nuancées. En effet chez Laura, le caractère peu structurant de la dynamique œdipienne s'exprime à travers cette volonté d'être « comblée » de bébés (« *3, 4, 5 enfants* ») et

uniquement « *des filles parce que je pourrais les maquiller, leur acheter des habits et les amener faire du shopping* ». Cette réponse signe la relation objectale particulière à l'autre ainsi que l'incapacité à intégrer une dimension bisexuelle. Mathieu quant à lui, affirme la force créatrice du lien (« *Se marier pour fonder une famille* ») et celle de la génitalité (désir d'avoir des enfants des deux sexes) confirmant alors le caractère structurant de la dynamique œdipienne à l'œuvre.

2. 2. 2. À travers le Rorschach

Le protocole de Laura, l'image de soi montrent des perturbations sensibles palpables à travers le F % (33 %) qui est significativement en-dessous de la norme (60 à 70 %) alors que le F + % correspond à la norme. Ajoutons que le nombre de Ban sur les 10 planches est de 3 (inférieur à la norme) alors qu'il est de 5 chez Mathieu. Si l'aspect quantitatif différencie les deux enfants, la qualité de leurs interprétations aux planches 1, 4, 6 et 7 est très contrastée.

À la planche 1, Laura manifeste son angoisse par un temps de latence important (15'') face à une représentation qui réactive des éléments agressifs et sexuels que la fillette ne parvient pas à contenir. En effet, la perception « *d'une dame* » est dépréciée par l'absence de tête : « *une dame qui a coupé sa tête. Elle n'a plus de tête* ». La suite de la planche met en exergue une interaction dont la dimension aggressive peu élaborée interroge : « *Deux messieurs qui sautent et avec la dame en jetant des coups de pieds dans le derrière* ».

La dynamique d'interprétation prend fin sur un élément régressif récurrent dans les projectifs de Laura : « *le nombril* ». La centration sur cet aspect, dont la connotation sexuelle est forte, traduit plusieurs éléments : d'une part, l'incapacité pour la fillette à élaborer la dimension sexuelle ; d'autre part, le nombril évoquant la trace de la coupure avec le corps de la mère, c'est à nouveau la dimension de la perte qui est ici interrogée. Rappelons que cette angoisse de la perte est récurrente dans les réponses aux contes de Royer.

Par comparaison, la dynamique mentionnée par Mathieu à la planche 1 révèle une possibilité d'identification stable et posée : « *Une chauve-souris... Un papillon... Une tête de loup* ». En effet, les perceptions sont entières et témoignent d'un imaginaire structurant.

Chez Mathieu, nous constatons que l'identité sexuée est en place à travers des positions phalliques assumées : « *On dirait un monsieur... Il a de grosses chaussures...* » (Pl. 4). À la même planche, Laura fait part d'éléments contaminés de « défect » et de « confabulation » montrant ainsi sa difficulté à gérer les affects agressifs fantasmés : « *Un robot qui s'est assis sur des épines... Après il a saigné de partout* ».

Enfin, l'épreuve des choix chez Laura est éloquente à deux niveaux : le premier concerne la préférence pour la planche 3 que Laura explique ainsi : « *Parce que j'aime bien les jumelles. Ils ont les mêmes habits, les mêmes flammes* ». C'est de nouveau la relation en miroir et anaclitique qui est soulignée signant l'incapacité de la fillette à s'individualiser. Le second niveau renvoie à la planche 10 représentant Laura dont elle justifie le choix de la manière suivante : « *J'aime bien le feu d'artifice car il éclate et il y a un beau ciel qui éclate en haut d'une tour Eiffel* ». Ce qui retient notre attention est la dimension agressive de l'éclatement qui est à mettre en relation avec la fragilité des limites tant corporelles que psychiques de cette enfant.

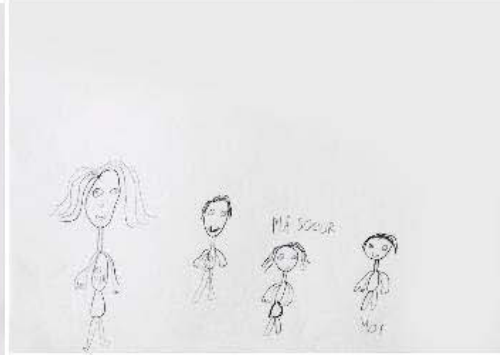
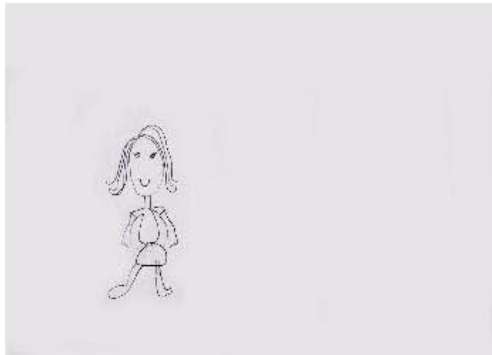
Concernant la planche qui le représente, Mathieu désigne la planche 3 et justifie de façon humoristique son choix : « *Car il y a le nœud papillon et parfois j'aime bien faire le clown* ». La dimension sécurisante de l'attachement donne à Mathieu la possibilité de « jouer » avec le matériel projectif ; Pour Laura, l'aspect insécurisant des liens d'attachement construits se traduit par des projections souvent saturées d'agressivité et d'angoisse évoquant alors une distance difficile à maintenir avec le matériel.

2. 2. 3. À travers les épreuves graphiques (bonhomme et famille)

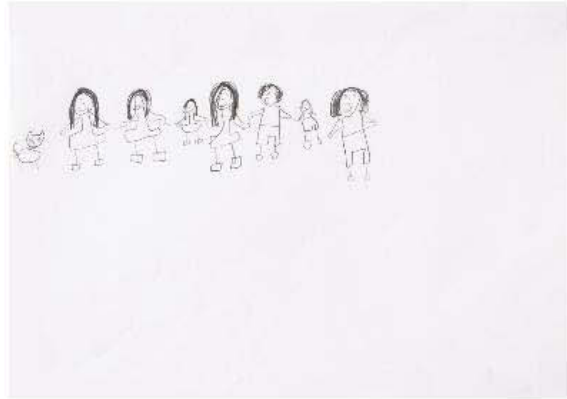
Les traces graphiques ci-après mettent en évidence certaines différences dans l'élaboration du schéma corporel et dans la dynamique familiale. Le bonhomme de Laura (qui est en faite « *une dame* ») occupe un espace important sur la feuille alors que le bonhomme de Mathieu (qui est également une femme) est de taille plus réduite. Ce dernier a choisi de représenter sa mère : « *c'est ma mère, elle a des cheveux longs et toujours le sourire aux lèvres... Elle porte pas très souvent des jupes* ». Nous n'avons pas considéré que cette représentation pouvait révéler un problème d'identification sexuelle concernant Mathieu. Au contraire, les autres tests projectifs n'ayant pas montré de problématique particulière et notre démarche clinique s'inscrivant dans « un regroupement d'indices » (Richelle 2009), nous avons considéré qu'il s'agissait là d'un élément isolé. Peut-être même que ce dessin et le commentaire fourni par Mathieu tendent à souligner la capacité de l'enfant à intégrer la bisexualité...

Le dessin de Laura est d'une facture schématique même si les éléments sexuels sont apparents (cheveux longs, robe), la dimension agressive de la bouche nous questionne.

DESSINS DE MATHIEU. 9 ans – CE2 – Attachement sécur



DESSINS DE LAURA. 8 ans 8 mois – CE1 – Attachement anxieux



La rigidité du personnage est également palpable à travers les membres inférieurs (un trait) et les pieds rectangulaires. Peut-être est-ce là une manière pour Laura d'affirmer un contenant et des limites qui ont du mal à exister ? Le personnage donne une impression de flottement dans l'espace de la feuille, flottement encore plus perceptible dans la représentation de la famille. Dans cette trace graphique qui souligne un repérage correct dans la structure familiale, la dimension affective est très appuyée par la présence du chat dessiné en premier. Notons que les trois figures masculines sont réalisées en dernier, le père étant le personnage le plus à droite sur le dessin, Laura étant en seconde position. La mère occupe la place centrale. Cette disposition fait écho aux données des entretiens semi-directifs dans lequel le père était effacé, mis au second plan alors que la mère (comme sa propre mère d'ailleurs) « *décide de tout* ». La précarité des limites et la fragilité des positions masculines s'expriment dans le caractère de flottement que donne la trace graphique.

Mathieu met également en tête la figure maternelle, vient en second et légèrement en retrait le père, puis sa sœur Julia et Mathieu (« Moi »). Les indications dynamisent le dessin : les expressions des visages sont souriantes et semblent évoquer des relations familiales heureuses dans lesquelles la communication a sa place. Les personnages sont davantage posés dans l'espace feuille et la ressemblance entre le père et le fils est palpable.

Par conséquent, les traces graphiques présentées ici corroborent les analyses effectuées dans les contes et le Rorschach, évoquant une structuration identitaire et un processus d'individuation fragilisés chez l'enfant ayant un attachement anxieux.

2. 3. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 3 : L'accès à « l'espace transitionnel »

2. 3. 1. À travers les contes de Royer

Dans les contes « Chevreux » et « Oisillon », Laura a mis en évidence son impossibilité à élaborer l'angoisse de séparation, ce qui explique la difficulté à investir « l'espace transitionnel » offert par la structure scolaire. L'absence des parents est vécue comme un abandon, une perte qui conduit inévitablement à une fin tragique. À l'inverse, les réponses de Mathieu à ces mêmes contes renvoient à un plaisir d'apprendre, jumelé à un désir de grandir importants : la socialisation ne pose aucune difficulté, ce qui tend à confirmer les capacités d'adaptation de l'enfant.

Au conte « Poulain », les réponses apportées par les deux enfants mettent en évidence les manières très opposées d'aborder les apprentissages. En effet Laura mentionne que le poulain, essayant d'apprendre à marcher, se blesse fortement à la jambe si bien que le papa : *« Il le porte sur son dos, il le tenait et il l'emmenait au médecin pour qu'il le soigne »*.

Mathieu considère que l'animal ne se fait pas mal quand il tombe : *« Quand il était par terre il s'appuyait sur ses jambes et à un moment, il arrivait à marcher »*. Non seulement « la chute » semble fondatrice de l'apprentissage et lorsqu'elle parvient à être dépassée, elle valorise la satisfaction obtenue d'accéder à la réussite. Apprendre nécessite de s'appuyer sur un entourage solide, ce qui est le cas ici : *« La mère le ramassait... Et le père il apprenait aussi à son fils, au poulain, à marcher »*. L'autonomie dans la démarche d'apprentissage est nettement présente et ouvre à l'exploration du monde. Nous constatons ici à que « l'aire transitionnelle » offerte par l'école est positivement investie par Mathieu alors que cet espace ne semble pas accessible à Laura.

2. 3. 2. À travers le Rorschach

L'investissement de « l'espace transitionnel » est appréhendé à partir de la qualité de l'imaginaire que l'on parvient à cerner à travers le F % et le A % ainsi que le TRI (type de résonance intime) et le nombre de banalités. Nous avons déjà noté des écarts sensibles entre Mathieu et Laura relatif au F % (inférieur à la norme pour la fillette) ainsi que pour les banalités (3 relevées chez Laura et 5 chez Mathieu). Le A % est significativement contrasté puisqu'il s'élève à 54 % chez Laura alors qu'il est de 22 % chez Mathieu.

Le garçon montre davantage de capacité à recourir à la réalité et à utiliser des procédés défensifs adaptés. En revanche, le comportement de Laura, les commentaires qu'elle est amenée à effectuer concernant le matériel, montrent qu'elle peut être « envahie » émotionnellement par la structure perceptive du stimulus. Elle utilise alors des procédés défensifs qui ne sont que très partiellement adaptatifs : souvent l'angoisse domine et l'affect paraît prendre le pas sur la thématique. Laura manifeste une labilité émotionnelle à travers de multiples extériorisations des émotions, appréciations subjectives...

2. 3. 3. À travers le dessin du chemin de la maison à l'école

La comparaison des chemins école-maison de Laura et de Mathieu contribue à vérifier les hypothèses posées quant à la possibilité d'exploiter « l'aire transitionnelle » qu'offre le milieu scolaire. Ce concept développé par Winnicott (1969), pose la nécessité que **l'enfant supporte l'absence de l'objet**.

Mathieu a réalisé un dessin sur deux pages format A4 qui ont ensuite été mises bout à bout. La trace graphique est structurée mettant en évidence un investissement créatif de « l'espace transitionnel ». Bien que l'école et la maison soient sur le même plan, l'école (à droite face au dessin) est de dimensions plus imposantes que la maison. La maison (à gauche face au dessin) a une connotation anthropomorphe

signant la dimension affective très présente dans la représentation. Mathieu quitte son foyer pour se rendre seul à l'école ; notons la présence d'une pharmacie à mi-parcours... Mathieu explique la présence de ce bâtiment par le fait que cela correspond à un point de réalité (il existe effectivement une pharmacie à proximité de l'école). Les éléments situationnels sont nombreux dans le dessin, qu'il s'agisse de la végétation (fleurs, arbres), de l'inscription « pharmacie » ou des nuages « *de beau temps* » qui flottent paisiblement dans le ciel. La masse de couleur bleue souligne un souci esthétique de la part de Mathieu qui aime particulièrement cette teinte et la lumière qu'elle diffuse, lumière comblant l'ensemble de la trace graphique.

2. 4. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 4 : la qualité pare-excitante des figures parentales

2. 4. 1. À travers les contes de Royer

Dans les réponses que donne Laura aux contes (« Poussin », « Ourson pas pareil »), les images parentales apparaissent défaillantes face à la problématique de « l'oursonne », à son « anormalité ». La famille, y compris la fratrie s'étonne de la différence de l'animal avec inquiétude. Si les parents envisagent des investigations médicales, on ne les sent pas pour autant capables de rassurer leurs petits. « L'oursonne » souligne qu'elle « se sent pas bien, pas belle ». Les attitudes de pare-excitation des images parentales sont défaillantes et mettent en évidence toute la difficulté pour Laura de trouver réconfort et compréhension auprès de ses proches.

Dans le conte « Oisillon », le retour des parents met en évidence l'incapacité de ces derniers à appréhender la réalité de façon objective voire concrète... Ils imaginent que « *leurs oisillons leur ont fait une blague...* ». Le dénouement proposé par Laura est terriblement destructeur et sans appel.

Mathieu peut s'appuyer sur des figures parentales étayantes dont les réactions sont adéquates par rapport au contexte. Reprenons l'histoire de « l'oisillon »,

si les parents s'absentent pour une raison tout à fait sérieuse, leur retour est marqué d'inquiétude et de sollicitude pour la disparition de leur « oisillon ».

De même, « l'ourson différent » est accepté dans sa différence tant par chacune des figures parentales que par la fratrie ce qui conduit alors l'ourson « *à se trouver tout à fait bien dans sa peau* ». Dans cette optique, le dénouement est très progressif et signe des capacités de restauration importantes de l'ourson pas pareil.

2. 4. 2. À travers le Rorschach

Comparons les productions des deux enfants aux planches à symbolique maternelle du Rorschach (planches 7 et 9). À la planche 7, seul Mathieu parvient à mentionner une identification à deux animaux : « *Deux lapins, ils se parlent, ils jouent...* ». Laura identifie « *un mur d'escalade avec une échelle* » montrant alors l'inaccessibilité à ce mur sans le matériel adéquat. La dimension orale est présente à travers les perspectives de plaisir qu'offre la possibilité de « *grimper sur le mur : aller chercher des myrtilles, des groseilles et des cerises...* »

L'interprétation donnée par Mathieu est moins régressive puisqu'elle évoque une interaction dynamique entre deux animaux.

2. 5. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 5 : L'élaboration de l'angoisse de séparation

2. 5. 1. À travers les contes de Royer

Les images de parents soucieux et présents ont été intégrées par Mathieu comme l'indiquent les réponses apportées aux contes (« Osillon », « Poulain », « Poussin »). Les analyses aux contes montrent les capacités de Mathieu à **élaborer l'angoisse de séparation** et à recourir à des **mécanismes de défense opérants**. Les dénouements sont toujours positifs et les réponses fournies à « l'Âge d'or » révèle l'entrée de Mathieu dans une dynamique oedipienne et son désir de grandir de se marier, d'avoir des enfants, un travail...

Laura manifeste un enthousiasme « débordant » dans ses réponses au même conte... Si elle aime l'âge auquel elle est, les explications qu'elle fournit mettent en évidence une dimension de toute-puissance qui interroge : « *Je peux aller partout et je veux aussi passer mon bac* ». La même dynamique de réponse « maniaque » avec l'idée d'être une « *grande personne parce qu'il peut aller partout, très loin, en vacances à Hawaï* » est palpable dans la suite du conte. La réponse finale apportée contient en revanche une dynamique plus dépressive puisque l'idée de grandir est associée à la vieillesse et à la mort : « *C'est bien de grandir. Et puis non, je ne veux pas parce qu'après, on est vieux et on est mort* ». Ces mouvements constants d'oscillation entre des attitudes très joyeuses, maniaques et des mouvements d'abattement caractérisent Laura tant dans ses réponses orales que dans son comportement lors de la passation des épreuves. En classe, ce même type d'attitudes est nettement perceptible.

2. 5. 2. À travers le Rorschach

Les nombreuses réponses « Défect, références agressive, sexuelle, critique, confabulation » de Laura montre **l'absence d'une « base sécurisante »** et évoquent un vécu d'instabilité émotionnelle, une sorte de manque de contenance marqué d'angoisse et de menaces de dangers permanents.

2. 6. Mise à l'épreuve de l'hypothèse 6 : La qualité de la mentalisation

2. 6. 1. À travers le Rorschach

Les protocoles des deux enfants sont très différents et proposent des espaces imaginaires très contrastés. Si l'imagination de Mathieu est structurante et lui offre des possibilités de dégagement en mettant à l'œuvre des mécanismes de défense opérants, ce n'est pas la même chose pour Laura. En effet, la fillette semble au prise d'un espace imaginaire certes riche mais envahissant et débordant. Laura ne parvient que peu à contenir cet imaginaire déstructurant à de nombreux égards. En conséquence, les mécanismes de défense mis en place sont souvent inefficaces.

L'épreuve des choix semble confirmer notre analyse : Laura pense que la planche 10 la représente parce qu'elle désigne : « *un feu d'artifice car il éclate et il y a un beau ciel qui éclate en haut de la tour Eiffel* ». Cette dimension de l'éclatement correspond tout à fait à l'impression renvoyée par Laura...

Mathieu choisit la planche 3 pour le représenter à cause de la dimension humoristique du « *nœud papillon* » qui fait référence au clown et à sa capacité à s'amuser, à se moquer de lui-même également...

3. « Alexandre et Éric »

Concernant ces deux enfants, nous proposons une analyse très synthétique centrée sur quelques points qui mettent en évidence les contrastes entre les deux garçons.

3. 1. Mise à l'épreuve des différentes hypothèses

3. 1. 1. À travers les entretiens semi-directifs

Âgé de 10 ans et 6 mois, Alexandre est un élève de CM2 bien intégré dans sa classe et dans l'école en générale dont les résultats scolaires sont satisfaisants. Ses parents ont un avis très concordant avec celui de l'enseignant quant à l'implication scolaire d'Alexandre. Il est très motivé par les activités concernant la découverte du monde et de l'art et pour le reste, il réalise le travail qui lui est demandé sans s'investir de façon démesurée. Les parents sont présents dans l'éducation de leur fils qui a un petit frère scolarisé au CP.

Éric, 11 ans et 6 mois est également scolarisé au CM2 mais avec une année de retard puisqu'il a redoublé le CE1. **Il est le frère de Laura** et montre des facilités particulières en mathématiques avec un niveau d'abstraction et de raisonnement surprenant selon l'enseignante. En français, il parvient à lire et à comprendre un texte simple, cependant, son intérêt pour cette discipline est plus que réduit.

Ses parents considèrent « *qu'il a des capacités mais qu'il ne se donne aucun mal* » alors que l'enseignant nuance davantage son analyse en soulignant que l'enfant « *a peur de prendre des risques. Son attitude en classe est attentiste sauf lorsque certains exercices de mathématiques avec une dimension ludique parviennent à le mobiliser* ».

En cette fin d'année, une orientation SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnelle Adaptée) sera proposée à Éric.

3. 2. À travers les épreuves projectives (Contes, Rorschach et dessins)

4.

La qualité des réponses apportées aux contes souligne les contrastes entre les deux enfants. À « Métamorphoses », Éric ne parvient pas à transformer sa petite sœur, la maîtresse d'école et son petit frère en animaux : la première devient une « *fée* » alors que le garçonnet devient « *un extincteur* » tandis que la maîtresse revêt la forme « *d'une lettre* ». La dimension symbolique de ces transformations est très forte notamment pour l'enseignante avec la dimension du savoir inaccessible que revêt la lettre.

Les réponses d'Alexandre au même conte signe un autre niveau d'élaboration des projections. Nous ne notons aucune confusion avec les objets tandis que les animaux choisis pour représenter les membres de la famille répondent à des caractéristiques précises : « *Le père devient un oiseau et l'enfant également en choisissant de se transformer en aigle...* ». Alors que le dénouement proposé par Alexandre est progrédient avec un retour à un état d'humain pour les animaux, la fin énoncée par Éric met en évidence une connotation magique : « *Ils sont amis jusqu'à la fin des temps* » signant un scénario peu élaboré.

De façon globale, les dénouements fournis aux contes par Éric sont pessimistes c'est le cas pour « Poulain » où l'animal « *est mort car le feu du chasseur l'a tué* ». Dans les réponses à « Sexe préféré », Éric montre clairement son impossibilité à se projeter positivement dans l'avenir puisqu'il n'envisage ni de se marier, ni d'avoir des enfants. Il dit clairement : « *J'aime pas les enfants, je ne voudrais pas avoir des enfants* ». Au contraire, Alexandre souligne son désir « *de faire une famille* » et « *d'avoir au moins un enfant* ».

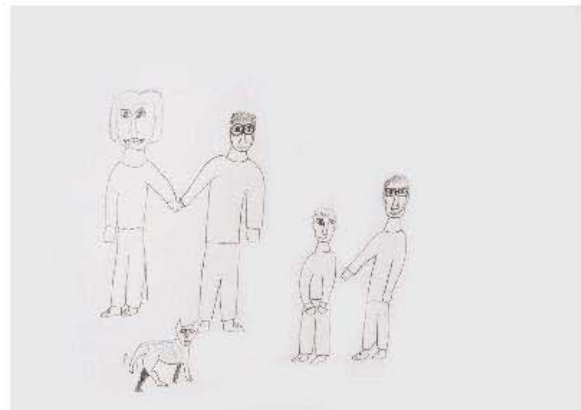
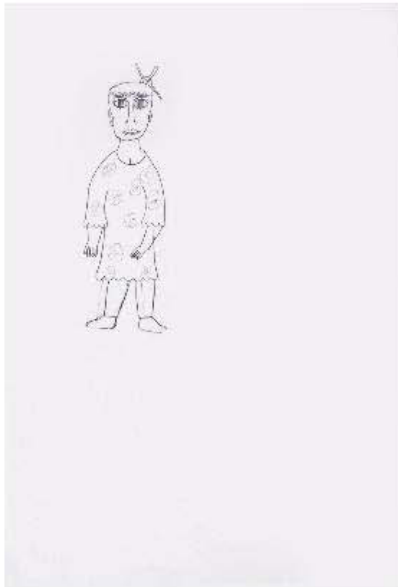
Les réponses d'Alexandre et d'Éric à l'ensemble des contes proposés signent **un mode de relation aux parents sensiblement différent**. Éric indique de façon assez constante son désir d'être dans un groupe, une famille constituée de « *copains et des frères et sœurs* » (Cf. « Cerfs ») et la fin de l'histoire presque stéréotypée se déroule ainsi : « *Ça se termine bien... Et Bambi est heureux jusqu'à la fin des temps* ». La dimension de dépendance à l'égard de l'autre qu'il s'agisse des parents, de la fratrie ou des amis est frappante. À l'inverse, la dynamique qui domine chez Alexandre renvoie à un désir d'émancipation : « *Plus tard, Bambi quitte sa famille pour décider de faire sa vie dans les montagnes* ».

Alors que pour Éric, **le maintien d'un lien anaclitique avec les proches** semble être le garant d'une vie et de projets heureux, pour Alexandre, c'est la séparation qui ouvre à la construction et à la réalisation de soi.

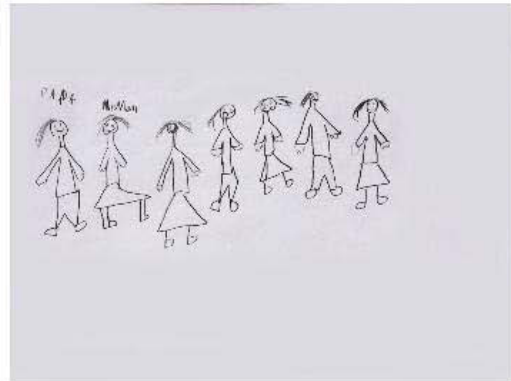
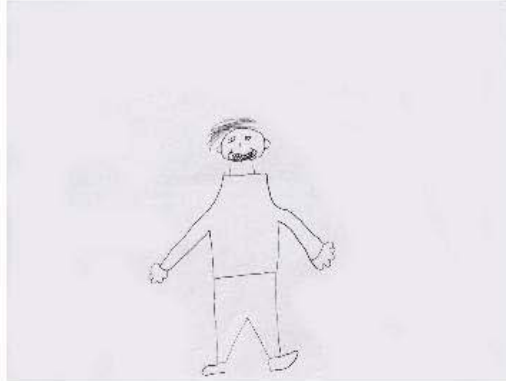
À travers le Rorschach, les relations objectales élaborées par les deux garçons au niveau imaginaire, sont très différentes. Leurs productions aux planches 2, 3 et 7 à caractère bilatéral, sont à cet égard évocatrices. Éric ne parvient pas à voir d'interaction alors qu'Alexandre mentionne « *deux femmes qui essaient de tirer quelque chose* » (Pl. 3). Ce dernier qui a un attachement sécure est capable de parvenir à une identification à l'humain en répondant à la configuration bilatérale de la planche. En revanche, Éric fait part de réponses renvoyant à davantage des éléments tels que « *clob, référence agressive, défaut* ». Les failles dans la structuration de la relation d'objet sont perceptibles dans le protocole Rorschach d'Éric dont le psychogramme renvoie à un H % égal à zéro alors que celui d'Alexandre est de 32%.

Concernant les représentations graphiques, elles sont singulièrement contrastées qu'il s'agisse du dessin du bonhomme et de la famille ou du chemin de l'école à la maison. Les réalisations d'Alexandre témoignent d'un degré élevé de maturation graphique : non seulement les personnages sont réalisés de façon précise et structurée en même temps qu'ils évoquent une mise en scène dynamique.

DESSINS D'ALEXANDRE. 10 ans 5 mois – CM2 – Attachement sécur



DESSINS D'ÉRIC. 11 ans 6 mois – CM2 – Attachement anxieux



En effet, le dessin de la famille met en évidence les liens de tendresse existant entre les parents, liens qui semblent faire écho à ceux qu'Alexandre tente de nouer avec son frère plus jeune en lui tendant la main. En outre, la trace graphique du bonhomme souligne une expression artistique déjà affirmée à travers le vêtement du personnage d'indien... Personnage qui intègre une forme de bisexualité à travers la dimension tant masculine (c'est un homme) que féminine dans le vêtement.

Les dessins d'Éric relatifs à la famille et au bonhomme sont d'une facture très différente : les personnages flottent dans la feuille sans lien réel. Bien que les différenciations sexuelles soient perceptibles, elles demeurent schématiques, évoquant peu de différence (de taille notamment) entre les parents (à gauche face aux dessins) et les enfants... Cette confusion des tailles ne fait-elle pas référence aux réflexions de plusieurs auteurs, notamment Harrus-Révidi (2002) sur les inversions de places et de rôles dans certaines structures familiales ?

Pour finir, les deux dessins désignant le chemin de la maison à l'école sont frappants par les contrastes qu'ils imposent. La représentation d'Alexandre foisonnent d'éléments narratifs, d'indication permettant à l'observateur de se repérer. Le plan ainsi élaboré paraît harmonieux, équilibré car les éléments s'intègrent de façon complémentaire tel un morceau de composition rythmique, équilibré.

La trace graphique d'Éric est cohérente, respecte la consigne : l'école est la construction la plus massive et la plus élancée avec un toit curieux contenant en lui, un soleil. Le chemin angulaire, monochrome, sous forme d'escaliers, poursuit un mouvement ascendant accentué par la flèche désignant le terme : « école ». Cette ascension dont le parcours offre une voie dépouillée, triste, sans éléments situationnels, sans personne nous interroge.

Qu'en est de la possibilité pour l'enfant d'accéder aux apprentissages ?

4. Mise en relief des situations de fratrie

Globalement les résultats tant quantitatifs que qualitatifs montrent pour les situations présentées de forts points de concordance entre les enfants d'une même fratrie. Julia et Mathieu qui tous deux témoignent d'un attachement sécure parviennent à s'adapter scolairement et à obtenir des résultats satisfaisants.

Au niveau des caractéristiques psychologiques concernant l'élaboration de la relation objectale et la structuration du registre identitaire, de nombreux aspects concordants existent. Le lien à l'autre n'est pas de nature anaclitique quand à l'édification identitaire, elle ne semble pas problématique. Les deux enfants parviennent également à avoir accès de façon dynamique et riche à « l'espace transitionnel » et les mécanismes de défense qu'ils utilisent sont opérants, traduisant une capacité à élaborer l'angoisse de séparation.

En revanche, les enfants de la même fratrie étant en situation d'échec scolaire semblent témoigner d'une problématique d'attachement identique. En effet, pour les cas concernés dans ce travail, à savoir Laura et Éric, de nombreux aspects semblent se recouper quant aux défauts dans l'élaboration de la relation objectale. À bien des égards, cette relation paraît de type anaclitique en même temps qu'elle traduit une incapacité à accéder à l'individuation et à la séparation. En outre, tant l'espace imaginaire que la qualité de la mentalisation sont fragilisés conduisant alors ces enfants à recourir à des mécanismes de défense peu opérants. Enfin, l'élaboration de l'angoisse de séparation demeure extrêmement problématique.

Toutefois, ces analyses portent sur deux fratries seulement aussi convient-il de rester prudent et de considérer qu'il est certainement possible d'envisager que deux enfants ou plus d'une même fratrie aient un attachement parent-enfant différent. Le système familial ne représente-il pas une réalité différente pour chacun de ses membres ? Voilà une piste de recherche intéressante qu'il faudrait explorer plus précisément...

5. Conclusion de l'analyse qualitative

Dans les protocoles présentés, les grandes tendances dégagées par l'analyse statistique quantitative renvoyant au manque de différenciation de soi, aux ratés dans la construction de la relation objectale, aux failles de la structure identitaire, apparaissent également dans l'analyse qualitative.

Les éléments palpables à travers les protocoles Contes et Rorschach font écho aux réalisations graphiques dans lesquelles ils trouvent à s'illustrer.

Alors qu'un maintien au CP (cours préparatoire) a été proposé à Adrien, une orientation CLIS (Classe d'Intégration Spécialisée) est faite pour Laura ainsi qu'une proposition d'aide psychothérapeutique.

Comme nous l'avons indiqué, Éric ira en sixième SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Aménagé).

Concernant Julia, Mathieu et Alexandre, ils poursuivent leur scolarité dans le cycle ordinaire.

III. DISCUSSION

1. Vérification des hypothèses

Les analyses effectuées et les résultats obtenus nous conduisent à envisager plus précisément les facteurs psychologiques impliqués dans l'échec scolaire associé à un attachement anxieux.

Les facteurs associés aux **perturbations dans la construction objectale** (hypothèse 1) occupent une **place de premier plan**. Dans la même lignée, les données de la littérature (Main 1994) chez les enfants qui témoignent d'un attachement anxieux indiquent qu'ils ont beaucoup de déplaisir et d'insatisfaction dans les relations : ils ne semblent à l'aise ni dans la proximité, ni dans la distance.

Les éléments concernant les **fragilités** dans la **structuration identitaire et le processus d'individuation** (hypothèse 2) s'expriment de façon sensible signant également la difficulté des enfants dont l'attachement est anxieux à accéder à un processus de différenciation. En revanche, les enfants dont l'attachement est sécure montrent plus d'aptitudes à penser l'expérience émotionnelle et manifestent notamment dans les protocoles Rorschach une **plasticité des identifications**. La kinesthésie humaine traduit alors un processus abouti de repérage des différentes parties du corps, partant de là, une image corporelle bien délimitée.

Quant aux **facteurs** associés à « l'espace transitionnel » ils ne sont pas suffisamment prégnants pour que la troisième hypothèse soit pleinement validée.

Les failles dans le système de pare-excitation parental sont importantes (hypothèse 4) sans toutefois être primordiales dans la mise en place d'un attachement problématique.

Concernant l'élaboration des angoisses de séparation (hypothèse 5), les indicateurs soulignant le caractère peu adaptatif des mécanismes de défense et la non introjection de figures parentales sécurisantes ne permettent pas de mettre en évidence des résultats suffisamment marqués. Rappelons que Rausch de Traubenberg et Boizou (1981) indiquent que c'est une gageure que de vouloir étudier les mécanismes défensifs chez l'enfant dans le test du Rorschach parce que ces procédés prennent souvent des formes multiples. Par conséquent, cette remarque invite le chercheur à la plus grande prudence : « Le contrôle, la recherche de maîtrise de la projection, de la problématique ou de l'affect ressenti, ne prendront pas les mêmes formes que chez l'adulte et s'exprime souvent plus librement, plus ouvertement sans que l'on soit amené pour autant à en déduire que le mode de la personnalité s'inscrit dans une structure délirante » (p. 94).

Les **capacités plus restreintes de mentalisation** (hypothèse 6) pour les enfants ayant un attachement insécure sont des caractéristiques qui se trouvent **pleinement vérifiées** notamment à travers les types de mécanismes de défense utilisés et la qualité de l'espace imaginaire.

Par conséquent, le modèle théorico-clinique croisant la théorie de l'attachement et les référents psychodynamiques montre ici tout son intérêt puisqu'il met en lumière la prépondérance des caractéristiques psychologiques en jeu dans les situations d'échec scolaire associées à un attachement anxieux.

Devenir un élève « suffisamment bon » nécessite d'être capable d'investir un espace pour l'expression qui développe la créativité et les processus de pensée chez l'enfant. Ce dernier apprend **quand il se sent autoriser par ses parents à investir l'« espace transitionnel »** que représente l'école et lorsqu'il perçoit que l'exploration de la nouveauté, l'acquisition des savoirs, loin de menacer sa place dans la structure familiale, lui confère une identité « d'adulte en devenir » (Dolto 1989, Flagey 2002). Certains parents ont des difficultés à accepter la distance occasionnée par la séparation physique et maintiennent une dépendance de l'enfant à leur égard à travers une éducation surprotectrice (Harrus-Révidi 2002).

Les supports projectifs (Contes, Rorschach et dessins) ont permis aux enfants d'engager une interaction entre le perceptif et l'imaginaire ; dès lors, la capacité à établir des limites entre l'intérieur et l'extérieur rend compte d'un niveau de développement libidinal où les relations objectales sont instaurées. Le processus des réponses est ancré sur cette capacité de différenciation entre soi et l'autre, rejoignant ainsi la notion d'identité (Rausch de Traubenberg et Boizou 1981).

Nous considérons qu'il n'y a **pas véritablement d'« interdit » de savoir** car il n'existe pas d'inhibition intellectuelle chez les enfants en échec scolaire participant à notre recherche et qui montrent un attachement anxieux. L'interdit serait plutôt de s'autoriser à avoir du plaisir à apprendre, ils sont à l'école sans vraiment y être ... comme si le sens ne pouvait faire tiers.

Le tableau clinique, en référence aux ratés de la construction objectale et aux fragilités narcissiques, semble s'inscrire dans des **pathologies limites** dans lesquelles la personnalité se forme autour d'aménagements du narcissisme fondamental selon des modèles plus ou moins déficitaires (Bergeret 1972, Misès 2004). Les auteurs soulignent que l'on peut rencontrer dans ces situations des petits noyaux œdipiens coexistants mais sans efficience structurelle d'ensemble.

Bergeret (1972) précise que le mode de fonctionnement imaginaire narcissique induit une fixation au moins partielle à la violence primitive ainsi qu'une attitude relationnelle avant tout régie par les intérêts du « Soi ». L'autre serait alors considéré comme un « **non-Soi** » dont le sujet attendrait beaucoup, parfois de façon passive, ce qui tendrait à révéler une relation anaclitique ; parfois de manière très agressive si le narcissisme mis à mal provoque des réactions de violence défensive.

Bien souvent, ce sont des **défauts d'étayage** qui émergent dans l'anamnèse et l'histoire de l'enfant avec ses parents lors d'hospitalisation, ou dans les interrelations entre les parents, dans la place conférée à l'enfant. Ces manques dans l'étayage sont à rapprocher de défauts d'ajustement en référence à la notion « d'accordage affectif » évoquée par Stern (1992).

Les ratés dans l'élaboration de la fonction de contenance (Bion 1962, Winnicott 1979) ont une place prépondérante : les parents n'auraient pas assuré pleinement leur rôle de pare-excitation donc l'enfant échoue à son tour dans les essais d'intériorisation de cette fonction. Il demeure soumis aux risques de débordements par des excès de tension interne, par des passages à l'acte (expression par le corps et par l'agir), parce que les liaisons habituelles entre affects et représentations à travers le langage, ont échoué. Dans ce cadre, l'enfant n'est pas capable de canaliser et de dominer l'angoisse qui provient des pulsions.

L'ensemble de ces réflexions développées au regard des résultats statistiques et qualitatifs obtenus tend à montrer que la mise en place d'une **authentique relation objectale** s'appuie sur des interactions organisant progressivement et de façon équilibrée les relations avec l'environnement... Les parents sont les garants de la construction de **modèles vraiment triangulaires, génitaux et œdipiens** conduisant à une identité secondaire (donc sexuelle) chez l'enfant.

2. Perspectives critiques

L'objectif de ce travail de recherche s'inscrit dans une perspective préventive : contribuer à une meilleure compréhension de l'échec scolaire afin d'identifier de nouveaux axes de recherches prometteuses conduisant à l'élaboration de **programmes de prévention et d'intervention efficaces**.

La taille des échantillons utilisés a certes permis de dégager des grandes tendances au niveau de l'analyse statistique confirmée par une approche clinique qualitative. Toutefois, des études très ciblées sur des caractéristiques particulières à l'appui d'un ou deux instruments méthodologiques permettraient de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses validées partiellement. Ajoutons qu'une **étude longitudinale** rendrait possible l'identification de liens entre les relations d'attachement au sein de la famille et l'adaptation dans le milieu scolaire. Par l'identification précoce des patterns d'attachement (insécurisé) qui prédisent d'importantes difficultés émotionnelles, comportementales et d'adaptation scolaire, il serait possible de cerner

davantage les familles qui nécessitent le plus d'aide. En outre, l'évaluation multidimensionnelle (cognitive, socio-affective) de l'enfant et de sa famille offrirait une compréhension plus fine, plus nuancée du développement de l'enfant. Considérons qu'il s'agit toujours pour nous d'appréhender l'enfant dans sa globalité plutôt que de viser des aspects isolés de son développement.

Toujours sur le plan méthodologique, nous pensons qu'il serait souhaitable d'affiner l'utilisation d'outil tel que le dessin du chemin de la maison à l'école. Il serait pertinent de mettre au point une grille d'analyse avec des indicateurs précis et rigoureux permettant de discerner, par exemple, le niveau de maturité graphique de l'enfant en lien avec son évolution psychique... Mettre à l'épreuve cet instrument tant sur le plan d'une analyse clinique quantitative que qualitative nous semble pertinent et prometteur. Là encore l'application à une taille importante d'échantillons s'impose...

Pour compléter ce regard critique sur nos travaux, soulignons qu'il aurait été intéressant d'approfondir certains points abordés par Dolto concernant l'image inconsciente du corps.

Notons également que les approches développées par Wallon et Piaget, quant au développement intellectuel de l'enfant, pourraient faire l'objet d'un travail complémentaire toujours en lien avec la théorie de l'attachement.

Enfin, une comparaison des systèmes scolaires éducatifs permettraient de voir si la problématique clinique relative aux liens entre l'échec scolaire et l'attachement existe dans d'autres pays, au sein ou non de l'Europe.

Concernant les **méthodes d'évaluation de la qualité de l'attachement**, il conviendrait de disposer d'une méthode d'observation construite en référence au cadre théorique de l'attachement et scientifiquement validée. Ceci permettrait aux professionnels de la petite enfance et de l'enfance d'utiliser des outils objectifs pour explorer les qualités sécurisantes des relations que les enfants entretiennent avec leurs parents. Nous n'avons pas pu utiliser d'outils de mesure de l'attachement tels que le CAI (Child Attachment Interview) ou l'AAI (Adult Attachment Interview) car leur passation exige une formation d'un niveau d'expertise adéquat.

Sur le versant thérapeutique, la nécessité d'une démarche multimodale fondée sur une approche double alliant une prise en charge de l'enfant et de ses parents s'impose. Le travail avec l'enfant pourrait alors s'inscrire dans deux dimensions, l'une au niveau rééducatif et l'autre sur le plan psychologique. Les aides peuvent concerner la dynamique familiale elle-même et interroger **la place du père** au sein de la famille. Rappelons, à l'appui des travaux de Harrus-Révidi (2002), que l'inversion des places et des rôles dans la cellule familiale conduit souvent les mères à surinvestir leur enfant.

L'échec dans le registre de la transitionnalité est marqué : la mère entretient avec l'enfant des échanges qui ne lui laissent pas un espace personnel suffisant. L'enfant ne parvient pas à jouer seul en présence de l'autre et n'a que peu, voire pas de plaisir dans les activités ludiques. Pourtant, la principale fonction du jeu est de permettre d'assimiler l'absence. Ainsworth (1978) a montré que **les mères de bébés sécurisés** avaient été sensibles aux signaux et aux communications de leurs bébés pendant la première année de vie des bébés. En revanche, les mères d'enfants qui témoignent d'un attachement anxieux montrent d'importantes difficultés à s'ajuster aux signaux de leur enfant. Elles manifestent également : une aversion du contact physique, un manque d'expression des émotions, une interférence (inadaptée) dans les activités de l'enfant en intervenant de façons inadéquates par rapport aux intérêts et à l'humeur de l'enfant. En résumé, elles manifestent ce que Stern (1987) considère comme un défaut massif d'accordage.

De même surtout concernant les enfants, le jeu et la créativité qui s'enracinent dans des patterns complexes et subtiles (Winnicott 1975) sont un moyen d'accéder à la **mobilité des investissements et des représentations** et d'ouvrir à un élément essentiel : **l'autre**. Aussi bien dans une étude de jeux dans un tas de sable que dans une étude de réponses à des séparations par le jeu de poupées (Solomon et George 1998), les enfants sécurisés se distinguent des non-sécurisés en inventant une crise au milieu de l'histoire et en imaginant une fin heureuse.

Dans cette optique, la **richesse de l'épreuve projective graphique du chemin « maison-école »** nous a permis d'exploiter les modalités de l'expérience émotionnelle dans la connaissance du quotidien. L'étude de la spatialité justifiait une recherche approfondie : le chemin est un symbole de mise en lien, d'articulation en même temps qu'il représente un trait, une limite, un espace transitionnel avec une tonalité quelque peu poétique... L'étude du parcours maison-école explore à la fois le vécu spatio-temporel de l'enfant en relation avec l'organisation de son attachement et sa perception de l'école. Cette épreuve projective graphique a permis de confronter les éléments qui ressortent du groupe familial (type d'attachement) et ceux qui appartiennent au monde scolaire (échec scolaire ou non) et d'en mesurer les implications psychologiques, sociales et cognitives.

Le chemin, puisqu'il est censé parler d'un mouvement, est un élément support à la rencontre, à l'échange, à la vie, à la *fantasia*, au rêve. Qu'y a-t-il au bout du chemin ? En même temps qu'il désigne un espace plein et habité, le chemin suscite un sentiment de découverte mêlé de jubilation et d'inquiétude. L'enfant découvre son corps propre, développe son identité et construit une image personnelle du monde à travers ses expériences relationnelles et sa confrontation avec le milieu. Dans un processus « normal » de développement, l'enfant traverse des périodes égocentriques, sociocentriques (le groupe représente tout pour lui), fusionnelles, symbiotiques... La première année de la vie est marquée par une tendance à la fusion et à la symbiose, ce qui signifie également la crainte de l'espace ouvert, la peur du monde comme découverte. Aussi Resnik (2004) souligne-t-il que « Le processus de différenciation entre le *Self* et le *Non Self* constitue une ouverture à l'espace et le fondement du concept de nombre et de la géométrie » (p. 69).

La sortie du narcissisme originel et de la symbiose est angoissante tandis que se socialiser exige de se sevrer de l'autocentrisme infantile. Les déplacements dans l'espace et le temps ne sont pas sans évoquer la naissance, la rupture et donc la première séparation. Toute acquisition dans le processus de maturation et d'individuation nécessite un passage dans l'espace que l'enfant concrétise topologiquement à travers la représentation du chemin. Celle-ci révèle des pôles

dynamiques entre altérité et identité, entre être avec l'autre et être avec soi-même. Le modèle familial, source originelle intitulé « ma maison » ou « chez moi » est presque toujours présent dans les dessins et désigne l'espace personnel, lieu de l'histoire de chacun, propriété vécue.

Nous rejoignons Resnik (2009) lorsqu'il rappelle que le passage de la maison à l'école est **un chemin vers l'autre et vers la connaissance** qui ne conduit pas à la perte de sa propre identité, mais plonge dans un processus de confrontation au risque et dans le vécu d'une **nouvelle expérience**. Plus précisément, « ma maison » désigne le foyer, le « mater » porté par l'espace corporel de l'enfant. Sur le chemin vers l'école, l'enfant doit trouver de nouveaux objets et nouveaux espaces, de nouveaux rythmes et les fait sien si la rencontre avec l'autre, avec l'altérité est vécue comme un dialogue extérieur puis intérieur. Resnik (2009) confirme que : « Dialoguer avec le monde signifie assumer sa propre identité, acquérir aussi un certain niveau de flexibilité et de souplesse afin de pouvoir se voir en perspective depuis l'extérieur : s'imaginer de cette manière hors de soi-même dans le regard de l'autre, sans perdre de vue le principe d'altérité » (p. 80).

Les **dessins de famille** faits par des enfants de 6 ans qui avaient été sécurisés avec leur mère étant bébés avaient tendance à représenter des figures bien individualisées, bien à terre, les bras ouverts. Souvent les dessins comportaient également des éléments du monde réel tels qu'un vélo ou une voiture (Kaplan et Main 1986). Les enfants du groupe « anxieux-ambivalents » ont tendance à dessiner des figures de famille très grandes ou très petites, placées de manière très rapprochée. Certains accentuent des parties du corps vulnérables, par exemple en dessinant des ventres ronds avec des nombrils (Main 1998).

La façon dont les parents organisent leurs souvenirs à propos de leur enfance et valorisent les relations d'attachement prédit la qualité de la relation d'attachement avec leur(s) enfant(s). Pierrehumbert (2003) questionne cette « correspondance intergénérationnelle » et par-là même la dimension de la présomption de transmission

intergénérationnelle. Comme nous l'avons souligné, les catégories décrivant l'attachement adulte ont été construites à partir de celles de la Situation étrange utilisée chez l'enfant, présupposant qu'il y aurait une continuité transgénérationnelle. Le tempérament de l'enfant et ses effets sur le parent ne semblent pas être une explication satisfaisante du phénomène puisque l'AAI de chaque parent, recueilli et coté avant la naissance de l'enfant, peut prédire la classification d'attachement chez le nourrisson à 12 et 18 mois (Fonagy *et al.*, 1991 ; Steele *et al.*, 1996). Les travaux de Ainsworth (1978) et de bon nombre de ses successeurs (Haft et Slade 1989), mettent en évidence que le processus de cette transmission s'appuie essentiellement sur la **sensibilité de la mère** aux signaux de l'enfant et sa capacité à répondre de façon suffisamment satisfaisante.

Cependant, les recherches explorant l'impact de la sensibilité parentale montrent des résultats mitigés : si les corrélations sont plutôt faibles dans les groupes socialement protégés ou favorisés, elles indiquent des corrélations significatives parmi les groupes socialement précaires ou défavorisés (Fonagy 2004). Par conséquent, la sensibilité maternelle reste prépondérante dans la construction de liens d'attachement sécurisants chez le nourrisson dans des groupes sociaux défavorisés. Ajoutons que des travaux récents (Van Ijzendoorn 1995, Le Camus 2000) insistent sur la **sensibilité paternelle** qui, bien qu'elle ait une corrélation plus faible, reste néanmoins significative avec la sécurité d'attachement au père.

Selon Main (1985) le modèle interne opérant constitué au début de la vie doit être mis en rapport d'une part, avec le comportement ultérieur de l'enfant (preuve de la stabilité intra-individuelle du modèle) et d'autre part, avec le mode de sensibilité de la mère (preuve de l'origine interindividuelle du modèle). Cette double correspondance fonderait l'explication de la transmission intergénérationnelle : si le modèle interne construit chez l'enfant dépend de la qualité de la relation établie par la mère et si la qualité de la relation de la mère dépend du modèle d'attachement qu'elle a construit au cours de sa propre enfance, une sorte de continuité, un enchaînement s'établit entre les générations successives.

La transmission des modèles d'attachement n'est cependant pas toujours homogène. Il faut évoquer les effets des « fantômes dans la nursery » pour reprendre la métaphore de Fraiberg (1983) qui concerne des événements venant contrarier la transmission intergénérationnelle de la chaîne des représentations des modèles opérants. Dans la même lignée, Fonagy (2004) considère que le « fantôme » hanterait d'autant plus la « nursery » que les processus défensifs des parents (exprimés dans l'Adult Attachment Interview) sont massifs (idéalisation, dépréciation, répression des affects, intellectualisation, clivage). Ajoutons que la méta-analyse de Van Ijzendoorn (1995) sur les correspondances entre les types d'attachement du bébé et les catégories d'attachement de son parent, met en évidence un « *chaînon manquant* ». En effet, si les corrélations sont claires d'une part, entre les représentations parentales et la sensibilité maternelle et d'autre part, entre la sensibilité maternelle et les comportements d'attachement de l'enfant, il s'avère que ces deux liaisons à elles seules ne permettent pas d'expliquer l'ensemble de la transmission ; ce qui implique d'autres facteurs (tempérament, génétique, facteurs socio-culturels) contribuant à cette transmission.

QUATRIÈME PARTIE
POSITIONNEMENT PERSONNEL-ASPECTS TRANSFÉRO-CONTRE
TRANSFÉRENTIELS

Comme cela a été souligné dans le paragraphe « motivations personnelles » en introduction du présent travail, le choix d'un thème de recherche n'a absolument rien de fortuit. Transfert et contre-transfert apparaissent ici comme un moyen de confronter ou plutôt de croiser les savoirs, les émotions, les ressentis par rapport à des situations qui peuvent présenter certaines similitudes. Le savoir de l'autre (enfant, parents, enseignants, éducateurs...) nourrit ce que nous pensons connaître de nous, renforce ou fait tomber nos résistances. En même temps, le sujet s'approprie progressivement notre savoir d'observateur, de thérapeute pour reconquérir ce qu'il a perdu, pour vaincre à son tour ses résistances.

Le transfert est une force motrice parce qu'il signe la participation du sujet à un travail thérapeutique, son implication dans une rencontre et la confiance qu'il témoigne au chercheur. Le contre-transfert ouvre la possibilité pour le chercheur d'appréhender ses failles, voire ses erreurs et d'en mesurer l'impact.

I. INTERACTIONS SUJETS / CHERCHEUR

1. La question de la demande

Comme dans toute recherche, la demande émane bien souvent du chercheur ayant besoin de sujets répondant aux critères d'âge, de sexe, de difficultés et d'événements de vie qui correspondent à la thématique concernée. La dialectique de la demande est essentielle parce qu'elle conditionne ce qui est mis en jeu comme transfert, notamment dans les entretiens, dans la passation des épreuves proposées et plus

généralement dans la rencontre. Les sujets que j'ai rencontrés, principalement des enfants, n'avaient pas pour certains de demande « directe » ou explicite à mon égard. C'est moi qui leur adressait une demande comme, par exemple, accepter la passation d'épreuves projectives... Néanmoins, à travers ces moments de réflexion, de projection, de régression, les sujets manifestaient leurs demandes implicites.

À plusieurs reprises, le risque était d'accorder une place trop importante aux objectifs de la recherche, aux données obtenues, ce qui conduisait alors à faire passer au second plan la place du sujet. À travers la demande, la position éthique du psychologue / chercheur est sans cesse interrogée : comment faire en sorte que le sujet demeure au centre du dispositif fixé, qu'il puisse continuer à déposer dans un lieu qui est le sien, ce qui le peine, le perturbe, le satisfait... ? La problématique de recherche devient en quelque sorte un « tiers » entre le psychologue et le sujet, un tiers avec lequel il convient de composer.

2. Le transfert, un premier attachement...

Le terme « transfert », étymologiquement « *trans ferre* », « porter au-delà » est, suivant LITTRE (éd. 1873), « faire passer d'un lieu à un autre ».

La relation avec un sujet dépend de la situation réelle et de ce que le sujet apporte de lui-même en répétant une situation antérieure. Le transfert correspond à cette transposition inconsciente dans une relation donnée, de modalités relationnelles imaginaires qui résultent d'expériences antérieures. Le sujet transporte alors dans la relation actuelle et répète des sentiments, attitudes, moyens de défense, émotions, comportements qui ont été vécus et agis antérieurement dans les relations avec certaines personnes de son entourage (ses parents notamment). Freud (1938) considère que « le sujet voit en l'analyste le retour, la réincarnation d'un personnage important de son enfance, de son passé, et c'est pourquoi il transfère sur lui des sentiments et des réactions certainement destinés au modèle primitif. L'on se rend compte de l'importance insoupçonnée de ce facteur de transfert qui d'une part, offre un secours irremplaçable et d'autre part, peut aussi constituer une source de périls graves.

Ce transfert est *ambivalent* » (p. 42-43). Freud poursuit en insistant sur le fait que l'analyste doit veiller « à ce que ni les sentiments amoureux ni les sentiments hostiles n'atteignent un degré excessif ».

Par rapport à la thématique de ma recherche sur la problématique de l'attachement et à la passation des épreuves projectives avec les enfants, je me suis interrogée sur ma qualité de psychologue / femme et sur ce qu'elle pouvait induire auprès des réponses des sujets tant sur le plan verbal que comportemental. L'enseignement du premier degré compte une majorité de femmes (plus des 2/3), aussi serait-il intéressant d'envisager des recherches dans lesquelles certains sujets sont amenés à rencontrer un psychologue et d'autres une psychologue. Il serait peut-être possible de cerner d'éventuels effets du transfert...

D'après les travaux de M. Klein et A. Freud, le transfert semble exister chez l'enfant, même si ce transfert ne peut être assimilé à la névrose de transfert de l'adulte. La présence ou l'absence physique des parents, le surgissement de conflits dans le développement (conflit œdipien, conflit de l'adolescence) ou de circonstances externes traumatiques (séparation), donnent à l'enfant moins de marge de manœuvre par rapport à son organisation psychique interne. L'enfant reproduirait dans le transfert une situation et des sentiments analogues à ceux qu'il vit dans la réalité actuelle. L'attitude du psychologue, parce qu'elle est différente du système d'interaction familiale et qu'elle offre à l'enfant une place particulière, va progressivement aider ce dernier à cerner et à reconnaître ses conflits, à les parler et à les « analyser ». D'une manière générale les enfants, avec lesquels nous avons travaillé, ont rapidement perçu la dimension singulière de la relation qui leur était proposée.

L'objet de cette partie est de montrer qu'inévitablement des déformations existent dans l'observation, la consignation et l'interprétation des données recueillies lors d'une recherche. Ces déformations sont liées entre autre à la personnalité du chercheur, à son manque d'objectivité, à son inscription socioculturel... La perception

d'une situation, d'un individu est influencée de façon sensible par la personnalité, l'âge, les angoisses du sujet percevant et par les attentes, les représentations du sujet perçu.

3. Transfert négatif et résistances

Dans le temps imparti à cette recherche, les seuls éléments qui évoquent un transfert négatif sont certainement la résistance d'une fillette de CM2 à me rencontrer.... Une fillette qui, d'après les éléments obtenus par l'enseignant et les parents, manifestait des signes d'attachement problématique. J'ai proposé de voir l'enfant en dehors des horaires scolaires sans que cette proposition ne reçoive une issue positive.

Rapidement j'ai considéré que cette enfant qui m'avait croisée quelquefois dans l'enceinte de l'école, éprouvait certainement à mon égard un transfert « négatif »... Mon travail est bien sûr conditionné à l'obtention d'une autorisation écrite de la part des parents, autorisation que j'avais obtenue mais qui était annulée par les propos de la mère. Celle-ci m'avait téléphoné en m'indiquant qu'elle et son époux souhaitaient que je rencontre leur fille en ajoutant : « *Cela lui ferait du bien... Je pense qu'elle a besoin de parler, elle n'est pas très à l'aise à l'école* ». En effet, l'enfant avait donné lieu à une demande d'aide de la part de l'école et semblait témoigner d'une problématique d'attachement d'après le questionnaire-guide et les entretiens avec l'enseignant. Je considérais l'impossibilité de travailler avec cette enfant comme un signe de transfert négatif.

Progressivement, j'ai envisagé que les résistances ne venaient pas tant de l'enfant que de la mère... Celle-ci aurait, par exemple, pu accepter d'accompagner sa fille lorsque je lui en avais fait la proposition mais elle a indiqué que l'enfant était assez grande pour venir seule (les entretiens ayant lieu dans un bureau situé dans l'école). Derrière un accord explicite se cachait probablement un ensemble de crainte, voire de méfiance qui traduisait en quelque sorte un transfert négatif quant à ce que je pouvais représenter.

II. ASPECTS CONTRE TRANSFÉRENTIELS

1. Manifestations contre-transférentielles négatives

Le transfert induit chez le psychologue des manifestations inconscientes (pensées, fantasmes, sentiments, réactions...) appelées « contre-transfert » qu'il peut utiliser et qui constitue un instrument important dans son travail. Selon Devereux, « le contre-transfert est la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient. Ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un imago primitif »⁸

Comme l'observe cet auteur, la littérature psychanalytique a tendance à mentionner plus souvent le transfert que le contre-transfert. Tandis que, dans ses études du transfert, l'analyste décrit d'ordinaire les réactions de ses propres clients, les études consacrées au contre-transfert sont généralement de nature théorique. Ces éléments montrent que les analystes eux-mêmes, supposés explorer leurs propres émotions, sont réticents dans l'étude des réactions de contre-transfert.

Dans le cadre de ce travail de recherche, j'ai élaboré un guide d'entretien semi-directif qui devait être soumis aux parents (mère et père) des sujets sélectionnés pour ma recherche. J'avais mis beaucoup d'espoirs dans la rencontre avec les parents pensant qu'ils pourraient guider ma réflexion sur les éléments qui participent à la construction de liens d'attachement sécurés ou au contraire anxieux.

Si les mères se sont montrées à la fois plus accessibles et plus motivées par mon travail, ce n'était pas le cas des pères qu'il était plus difficile d'atteindre... Cela correspond également à une réalité sociale, les pères se déplacent moins dans les écoles qui plus est pour parler d'attachement...

⁸ DEVEREUX G, (1980), p. 75.

2. Une distance « suffisamment bonne »

Le cadre interactionnel de l'entretien clinique montre la réalité et l'importance des interactions tant conscientes qu'inconscientes entre l'observateur et le sujet, la position spécifique du psychologue, interlocuteur vivant et bienveillant, normalement capable de ne pas être envahi par sa problématique personnelle. Il y a observation réciproque, aussi l'opération fondamentale est-elle l'analyse de l'interaction entre les deux, dans une situation où chacun des deux est simultanément observateur pour soi-même et sujet pour l'autre.

Une distance « suffisamment bonne » permet au psychologue de manifester son souci de donner la liberté au sujet de s'exprimer sur ce qu'il a envie, de respecter la parole et la temporalité du sujet. Chiland (1983) indique « qu'être neutre, c'est prendre conscience de ce que l'on éprouve, ceci exige une analyse des dimensions transféro contre-transférentielles pour garder la bonne distance avec le sujet ».

Je me suis aperçue que l'acte d'écriture marque à la fois la volonté de consigner le plus possible d'éléments mais aussi le souhait de mettre une distance par rapport à soi et par rapport aux autres. Les enfants, d'autant qu'ils sont dans une dynamique d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sont extrêmement sensibles au fait que le chercheur / psychologue écrive beaucoup. J'ai régulièrement été amenée à préciser aux sujets que je rencontrais que la prise de notes avait un objectif matériel.

L'écrit réintroduit une distance caractéristique de la dissymétrie de l'entretien clinique, en ce sens qu'il permet également d'être dans l'écoute, de rester dans la réserve, de montrer au sujet que ce qui est important concerne ce qu'il va apporter ou dire. Écrire m'a maintes fois permis de rester dans une approbation d'expressions par rapport à ce que le sujet pouvait énoncer, notamment à travers les réponses aux tests projectifs.

Dans cette perspective, Devereux a mis en évidence que la structure du caractère du chercheur, qui inclut aussi les déterminants subjectifs de sa conception scientifique, affecte radicalement ses données et ses conclusions. En outre, la recherche est génératrice d'angoisse d'autant que le psychologue travaille avec un matériau « anxigène » (le sujet et ses multiples réactions). Pour assumer une attitude professionnelle, le psychologue clinicien notamment doit donc se montrer capable de neutraliser ses sources de tensions, d'abrégir ses angoisses.

Dans la pratique, les réactions déterminées par la personnalité du chercheur ne produisent pas nécessairement des faits et des conclusions fausses ou contestables. Devereux confirme que « *Ce n'est pas le contre-transfert en lui-même mais le fait de l'ignorer ou de mal le manier qui est la véritable source d'erreurs stériles* »⁹.

⁹ Ibid, p. 282, italique mis par l'auteur lui-même.

CONCLUSION

L'école représente un lieu privilégié, désiré, redouté mais toujours investi d'une signification culturelle qui occupe une place importante dans la vie de l'enfant et de sa famille. Nous avons tenté de mettre en évidence à quel point la théorie du lien n'est pas uniquement une théorie psychanalytique intrapsychique mais davantage une approche de l'individu avec trois dimensions : le corps, la psyché et le monde extérieur. L'acte d'apprendre concerne à la fois le champ de la maturation psychique, celui de l'équipement neurobiologique et cognitif du sujet et son environnement affectif socio-culturel.

Concernant les dimensions maternelle et paternelle et leurs remaniements, la théorie de l'attachement constitue un cadre intéressant pour interroger les changements de rôle et les places des fonctions maternelle et paternelle. Plus que jamais, dans un contexte de remaniements sociaux, les illustrations cliniques apportées dans ce travail invitent à **soutenir la parentalité**.

Dès 1969 Bowlby a montré que l'attachement renvoie à un besoin primaire ; cependant il est difficile d'envisager tout ce qu'englobe ce concept d'autant que l'attachement fluctue avec l'âge. Nous rejoignons Miljkowitch (2001) lorsqu'elle pointe que le terme d'attachement reste flou, complexe et rend compte, selon les situations, de réalités différentes. Dans ce contexte, il est bien difficile de définir tous les aspects psychologiques impliqués dans les liens d'attachement qui, comme nous l'avons déjà mentionné, ne se réduisent pas à la proximité physique et aux fonctions de nourrissage.

Winnicott a suggéré une entité complexe associant l'enfant et son environnement : toutefois, le terme d'attachement en appelle d'autres comme « *holding* », « *good enough* » qui montrent qu'au-delà du geste contenant et singulier d'une mère qui tient et qui porte, les enjeux sont vitaux parce que symboliques. C'est à travers une expression quelque peu provocante : « un bébé ça n'existe pas ! » que

l'auteur soulignait l'importance non seulement des soins maternels mais également de la **présence** et du **regard paternel** pour protéger le nourrisson contre les risques « d'empiètements de l'environnement ».

Pour poursuivre et à l'appui des réflexions de Widlöcher (2000), nous mesurons à quel point il est difficile de distinguer ce qui relève de la sexualité infantile ou de l'attachement ou encore plus de « l'amour primaire » défini par Balint (1964). Pour reprendre le point de vue d'André (2000), le développement des théories de l'attachement a conduit à une **complexification considérable** de notre **représentation de l'enfant** et de son évolution.

L'objectif de l'école est d'amener tous les élèves à la maîtrise des connaissances et des compétences inscrites dans les programmes en référence au socle commun. C'est pourquoi, dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages, les aides nécessaires doivent lui être apportées dans le cadre du service public de l'éducation. La circulaire d'août 2006 définissant les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE.) et celle de juin 2008 concernant l'aide personnalisée, sont les cadres des actions proposées par l'équipe pédagogique pour répondre aux besoins des élèves. Elles constituent, dans le cadre du projet d'école, un ensemble de démarches pédagogiques **pour la prévention de la difficulté scolaire** et l'aide aux élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires apportent leur expertise au sein de l'équipe enseignante de l'école. Ils contribuent à l'observation des élèves identifiés par l'enseignant de la classe, à l'analyse de leurs compétences et des difficultés qu'ils rencontrent et à la définition des aides nécessaires. Ils participent à une relation positive avec les parents pour faciliter la réussite scolaire. Le texte de juillet 2009, en préservant les missions conformément à la circulaire du 10 avril 1990, confirme **une profession de psychologue de l'Éducation nationale au service de tous les enfants et élèves.**

Soulignons-en les aspects fondamentaux :

« Le psychologue scolaire réalise, en concertation avec les parents, les investigations psychologiques comprenant éventuellement les examens cliniques et psychométriques nécessaires à l'analyse des difficultés de l'enfant et au choix des formes d'aides adaptées. Il peut organiser des entretiens avec les enfants en vue de favoriser l'émergence du désir d'apprendre, de s'investir dans la scolarité, de dépasser une souffrance psycho-affective ou un sentiment de dévalorisation de soi. Il peut aussi proposer des entretiens aux maîtres et aux parents pour faciliter la recherche des conduites et des comportements éducatifs adaptés aux problèmes constatés... ».

Dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leur attitude envers l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. Dans ce cadre, la présence des psychologues scolaires et des maîtres spécialisés constituant un réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté sous l'autorité de l'inspecteur de l'Éducation nationale, est un apport précieux en termes à la fois de prévention mais également d'orientation quant à des thérapies adaptées.

Dans cette optique, la nécessité d'explorer et de cerner au plus près le concept de « **base sécurisante** » conduit à considérer, à l'instar d'Atger (2003), que chez l'adulte comme chez l'enfant, la sécurité de l'attachement dépend au moins de trois facteurs. Le premier renvoie à la survenue ou aux menaces de ruptures dans les relations d'attachement qu'il s'agisse d'une séparation (divorce), d'un abandon ou d'un deuil. Le second aspect concerne davantage la nature de la communication affective dans la relation d'attachement alors que le troisième explore les stratégies d'attachement c'est-à-dire les **MIO** que le **sujet a construit pendant son enfance** pour s'adapter à l'attitude de ses parents.

Notons que les sociétés modernes mettent à rude épreuve la qualité du lien parent-enfant mais également celle du couple (accroissement constant du taux de divorce). Ce constat justifie amplement le développement de recherches

pluridisciplinaires (Sciences de l'Éducation, Psychologie du développement et Psychopathologie...) sur les problématiques du lien entre le mode d'attachement et la qualité de l'adaptation sociale et scolaire des enfants à l'école élémentaire, voire ensuite dans le second degré...

Les troubles des grandes fonctions (apprendre, connaître, penser), loin d'être réductibles à un ou plusieurs modèles neurologiques, doivent être replacés dans un contexte large en lien avec les interactions que ces troubles entretiennent avec d'autres paramètres. Les perturbations dans le développement des fonctions cognitives et instrumentales ont à voir avec les défaillances narcissiques, le défaut d'élaboration des angoisses dépressives et de séparation.

L'hétérogénéité des modes de pensée et de raisonnement, l'incapacité de l'enfant à entrer dans « un espace transitionnel » c'est-à-dire à s'engager dans un projet et à le soutenir, l'absence de plaisir de penser sont à prendre en compte dans une dimension multidimensionnelle. Se polariser sur les seules composantes cognitives dans le cadre de remédiations instrumentales ne tend qu'à renforcer les attitudes de méconnaissance d'ordre défensif et suscite parfois même l'emprise de l'entourage. En effet, dans des situations d'échec scolaire l'entourage, blessé lui-même dans son propre narcissisme, ne peut que nier la souffrance de l'enfant (cette reconnaissance est souvent insupportable à la famille) et développe des défauts d'ajustement qui ne font alors que se renforcer.

Bien des aspects restent encore à approfondir et à étudier notamment sur les applications thérapeutiques de la théorie de l'attachement qui ne cessent de se développer. Songeons ici aux perspectives prometteuses mises en évidence par les travaux sur les liens entre les types d'attachement et la résilience (Anaut 2006) ou encore entre la théorie de l'attachement et le registre de la narrativité (Golse et Missonnier 2005).

L'espace de l'apprentissage dépasse la question de l'espace de l'école et se définit à l'intérieur d'un espace de vie, celui de l'expérience quotidienne. La maison et l'école, en harmonie avec les besoins de développement de l'enfant, contribuent à recréer l'éducation dans le quotidien. L'éducation et les apprentissages ne sont pas seulement une question de méthode mais renvoie avant tout à la qualité de l'expérience et à la possibilité offerte d'un espace où l'intention créative puisse s'exprimer et se matérialiser.

Les applications possibles des connaissances issues de la théorie de l'attachement sont multiples notamment dans le domaine de la prévention des difficultés d'apprentissage. Aussi osons-nous espérer que les travaux que nous avons réalisés tout en illustrant ce point de vue, ouvrent à des perspectives à approfondir.

BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach T. M. (1991) *Integrative Guide to the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychology
- Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Hillsdale : NJ, Erlbaum.
- American Psychiatric Association (1996). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, trad. Fr. du DSM-IV. 4^{ème} édit.* Paris : Masson.
- Anaut M. (2003). *La résilience : Surmonter les traumatismes*. Paris : Nathan.
- Anaut M. (2005). *Soigner la famille*. Paris : Armand Colin.
- Anaut M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 63, 30-39.
- André J. (2000). La séparation, In D Widlöcher (Eds), *Sexualité infantile et attachement*, (pp. 185-196). Paris : PUF
- André J.& Chabert C. (2004). *L'oubli du père*. Paris : PUF.
- Anzieu A. et al. (1998). *Le dessin de l'enfant*. Paris : PUF.
- Anzieu D. & Chabert C. (1997). *Les méthodes projectives*. Paris : PUF.
- Anzieu D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
- Anzieu D. (1994). *Le Penser*. Paris : Dunod.
- Anzieu D. (1994). *L'activité de la pensée. Emergences et trouble*. Paris : Dunod.
- Anzieu D. (1996). *Créer, détruire*. Paris : Dunod.
- Anzieu D. (2003a). *Les contenants de pensée*. Paris : Dunod.
- Anzieu D. (2003b). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Dunod.
- Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. (1978). *Patterns of Attachment : a Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale : N.J. Erlbaum.
- Arbisio-Lesourd C. (1997). *L'Enfant de la période de latence*. Paris : Dunod.

- Arbisio-Lesourd C. (2003). *Le bilan psychologique avec l'enfant. Approche clinique du WISC III*. Paris : Dunod.
- Atger F. (2003). Les concepts de base de la théorie de l'attachement. *Perspectives Psy*, 42, 93-101, EDK.
- Bachelard G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bacro F. & Florin A. (2008). Spécificités des Modèles Internes Opérants : Les représentations d'attachement au père et à la mère chez des enfants de 3 à 5 ans. *Enfance*, 60, 108-120.
- Bader M. (2006). La théorie de l'attachement constitue-t-elle une trahison de la psychanalyse ? In B. Pierrehumbert (Eds), *L'attachement, de la théorie à la clinique* (pp. 73-81). Toulouse : Érès.
- Balint M. (1964). *Primary Love and Psychoanalytic Technique*. Londres : Tavistock.
- Barbier A. & Porte J.M. (Eds) (2003). *La séparation*. Paris : In Press.
- Beaufils B. (1996). *Statistiques appliquées à la psychologie* (2 tomes). Paris : Bréal.
- Beizman C. (1974). *Le Rorschach de l'enfant à l'adulte. Étude génétique et clinique*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Berger M. (1996). *Les troubles du développement cognitif*. Paris : Dunod.
- Bergeret J. (1972). *Psychologie pathologique, théorique et clinique*. (9^{ème} édition 2004), Paris, Masson.
- Bion W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Blomart J. (1998). *Le Rorschach chez l'enfant et l'adolescent. Étude génétique et liste de cotation des formes*. Paris : EAP.
- Bollas CH. (1996). *Les forces de la destinée. La psychanalyse et l'idiome humain*. Paris : Calmann-Lévy.
- Bourguignon O. & Bydlowski M. (1995). *La recherche clinique en psychopathologie. Perspectives critiques*. Paris : PUF.
- Boimare S. (2000). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Liège : Dunod.
- Bowlby J. (1969-1982). *Attachement et perte*. Vol. 1 : *L'attachement*. Paris : PUF.
- Bowlby J. (1973-1980). *Attachement et perte*. Vol. 2 : *La séparation, angoisse et colère*. Paris : PUF.

- Bowlby J. (1980-1984). *Attachement et perte*. Vol. 3 : *La perte, tristesse et dépression*. Paris : PUF.
- Bowlby J. (1985). The role of childhood experience in cognitive disturbance, *In* M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds). *Cognition and Psychotherapy*, (pp. 181-200), New York : Plenum.
- Bowlby J (1988). A secure base. Clinical applications of attachment theory. London : Routledge.
- Bowlby J. (1992). L'avènement de la psychiatrie développementale a sonné, *Devenir*, 4, 7-31.
- Boyer F., Strayer F., Ponce C. (2005). Les études des relations sociales précoces : Sommes-nous trop « sécure » avec l'attachement ou trop « attaché » à la sécurité ? *Psychologie Française*, 50, 211-223.
- Braconnier A. & Sipos J., (1998). *Le bébé et les interactions précoces*, Paris : PUF.
- Bretherton I. (1987). New perspectives on attachment relations : Security, communication and working models, *In* J. Osofsky (Eds). *Handbook on infant development*, (pp. 1061-1100), New-York : J. Wiley.
- Bretherton I., Ridgeway D., Cassidy J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationships: An attachment story completion task for 3-year-olds. *In* M.T.Greenberg, D. Cicchetti et E. M. Cumings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago : The University of Chicago Press.
- Brusset B. (2007). *Psychanalyse du lien*. Paris : PUF.
- Byang-Hall J. (1999). Family and couple therapy. *In* J. Cassidy et P. Shaver (Eds). *Handbook of attachment : Theory, Research and Clinical Applications*. (pp. 625-645), New York : Guilford Press.
- Cassiers L. (1968). *Le psychopathe délinquant* . Bruxelles : Dessart-Mardaga.
- Catheline N. (2007). *Psychopathologie de la scolarité. De la maternelle à l'université*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Cicchone A. (2003) (Eds). *Psychanalyse du lien tyrannique*. Paris : Dunod.
- Chabert C. (1998). *Psychanalyse et méthodes projectives*. Paris : dunod.
- Chiland C. (1999). *L'enfant, la famille, l'école*. Paris : PUF.
- Clyne M.B. (1966). *Absent : School Refusal as an expression of disturbed family relationships*. London : Tavistok.
- Cohen-Solal J. & Golse B. (1999). *Au début de la vie psychique*. Paris : Odile Jacob.

- Cordié A. (1996). *Les cancrs n'existent pas*. Paris : Seuil.
- Corman L. (1964). *Le test du dessin de la famille dans la pratique médico-psychologique*. Paris : PUF.
- Cupa D. (2000) (Eds). *L'attachement. Perspectives actuelles*. Paris : EDK.
- Cyrulnik B. (1997). *Sous le signe du lien : Une histoire naturelle de l'attachement*. Paris : Hachette.
- Davies P. T. & Forma E. M. (2002). Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem. *Child Development*, 73 (6), 1880-1903.
- Dejours C. (2006). Travail du rêve et enrichissement de la mémoire. In B. Chouvier & R. Roussillon (Eds.), *La temporalité psychique* (pp. 41-60). Paris : Dunod.
- Demogeot N (2003). *Séparation et résilience : quels possibles ? Résilience chez l'enfant séparé de sa mère durant la petite enfance*. Mémoire de DESS de psychologie (non publié), Nancy 2.
- Demogeot N., Lighezzolo J., de Tychev C. (2004). Gémellité, traumatismes, vulnérabilité et résilience : Approche comparative. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52, 112-121.
- Demogeot N. & Lighezzolo-Alnot J. (2005). *Attachement pathogène et difficultés à apprendre*. 6èmes Doctorales du SIUEERPP, novembre 2005, Strasbourg, France.
- Demogeot N. & Lighezzolo-Alnot J. (2006). *Attachement pathogène et difficultés à apprendre*. 2^{ème} Colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'Éducation, Paris 5 Sorbonne, France.
- Demogeot N. & Lighezzolo-Alnot J. (2005). *Mutisme à l'école et problématique d'attachement*. Actes du XVIII Congrès International du Rorschach et des Méthodes Projectives, juillet 2005, Barcelone, Espagne.
- Demogeot N. & Lighezzolo-Alnot J. (2008). *Troubles de l'apprentissage à l'école : une pathologie de l'attachement ? Illustrations cliniques (Rorschach et dessins)*. Actes du XIX Congrès International du Rorschach et des Méthodes Projectives, juillet 2008, Louvain, Belgique.
- Demogeot N., Lighezzolo J., Claudon Ph. (2009). Mutisme à l'école et problématique d'attachement, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 57, 206-215.
- Denis P. (1997). *Emprise et satisfaction. Les deux formants de la pulsion*. Paris : P.U.F.

- Denis P. (2003). Quelle latence pour les enfants d'aujourd'hui ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 288-291.
- Devereux G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Aubier.
- Dollander M. & de Tychey C. (2002). *La santé psychologique de l'enfant. Fragilités et prévention*. Paris : Dunod.
- Dolto F (1989). *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*. Paris : R. Laffont.
- Dolto F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Gallimard.
- Dubois-Comtois K. & Moss E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère enfant en milieu naturel et expérimental à l'âge scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36 (4), 267-279.
- Ducasse H. & Mouras J.P. (2001). Le roman familial des enfants en difficulté scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 49, 313-323.
- Dumet N. & Menechal J. (2005). *15 cas cliniques en psychopathologie de l'adulte*. Paris : Dunod.
- Fairbairn W.R.D. (1952). *An object relations theory of the personality*. New York : Basic Books.
- Fédida P. (1978). *L'absence*. Paris : Gallimard.
- Finnegan R.A., Hodges E.V.E., Perry D.G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood. *Child Development*, 67, 1318-1328.
- Flagey D. (2002). *Mal à penser, mal à être. Troubles instrumentaux et pathologie Narcissique*. Aubenas : Erès.
- Flavell J.H., Green F.L., Flavell E.R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Fonagy P. & Target M. (1997). Attachment and reflexive function : their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fonagy P. (2004). *Théorie de l'attachement et psychanalyse*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Fraiberg S., Adelson E. & Shapiro V. (1983). Fantômes dans la chambre d'enfants. *Psychiatrie de l'enfant*, XXVI, 57-98.

- Frankard A.Ch. (2007). Pathologie du lien et attachement : Aux sources de l'étayage. *Dialogue*, 2, 105-117.
- Freud S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (Édition 2003). Paris : Gallimard.
- Freud S. (1908). Les théories sexuelles infantiles. In *La vie sexuelle* (pp.13-23). Paris : PUF, 1969.
- Freud S. (1909). *Cinq psychanalyses*. (Édition 1993). Paris : PUF.
- Freud S. (1910). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*. (Édition 1987). Paris : Gallimard.
- Freud S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. (Édition 2002). Paris : PUF.
- Freud S. (1920). *Essais de psychanalyse*. (Édition 1989). Paris : Payot.
- Freud S. (1938). *Abrégé de psychanalyse*. (Édition 1985). Paris : PUF.
- Frith U. (1991). *L'énigme de l'autisme*. Paris : Odile Jacob.
- George C. & Solomon J. (1998). *Attachment disorganization at age six : differences in doll play between punitive and caregiving children*, Paper presented at the XVth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, July 1-4, Bern, Switzerland.
- Gibello B. (1986). *L'Enfant à l'intelligence troublée*. Paris : Le Centurion.
- Gibello B. (1995). *La pensée décontenancée. Essai sur la pensée et ses perturbations*. Paris : Bayard éditions.
- Gibello B (2003). D'Œdipe à Euclide. De l'espace primitif à l'espace commun. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 283-287.
- Gibello M.L. (2003). D'Œdipe à Euclide. Les enjeux du développement et des apprentissages pour l'enfant de 5 à 8 ans. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 282.
- Golse B. (1999). *Du corps à la pensée*. Paris : PUF.
- Golse B. (2001). Apprentissages et échecs scolaires : Aspects psychodynamiques. *Journal Français de Psychiatrie*, 15, 9-12.
- Golse B. (2004). La pulsion d'attachement. *Psychiatrie de l'enfant*, XLVII, 1, 5-26.
- Golse B. & Missonnier S. (2005). *Récit, attachement et psychanalyse*. Toulouse : Érès.

- Golse B. (2007). Entre psychanalyse et attachement, le concept de pulsion d'attachement comme moyen de penser la symbolisation en absence et en présence de l'objet, *Dialogue*, 175, 15-30.
- Golse B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris : Masson.
- Greenberg M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy et P.H. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Application*, (pp. 469-496). New York : Guildford Press.
- Guedeney A. & Guedeney N. (2006). *L'attachement. Concepts et applications*. Paris : Masson.
- Haft W. L. & Slade A. (1989). Affect attunement and maternal attachment : a pilot study. *Infant Mental Health Journal*, 10 (3), 157-172.
- Harrus-Révidi G. (2002). *Parents immatures et enfants-adultes*. Paris : Payot.
- Isabella R.A. & Belsky J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment : A replication study. *Child Development*, 25, 12-21.
- Jacobsen T, Edelstein W., Hofmann V (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112-124.
- Joubert M. (2003). Temporalité et autisme : De l'immuabilité comme modalité défensive. *Psychiatrie de l'enfant*, XLVI, (2), 435-454.
- Karavasilis L, Doyle A. B., Markiewicz D. (2003). Associations between parenting style and attachment orientation in middle childhood and early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 153-164.
- Kellerhals J. & Montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Klein M. (1952). *Développements de la psychanalyse*. (Édition 1980). Paris : PUF.
- Lacan J. (1994). *Le séminaire, Livre IV. La relation d'objet, 1956-1957*. Paris : Seuil.
- Lacan J. (2004). *Le séminaire, Livre X. L'angoisse, 1962-1963*. Paris : Seuil.
- Lamb M. E. (1997). L'influence du père sur le développement de l'enfant, *Enfance*, 3, 337-349.
- Laplanche J. & Pontalis J.-B. (1967). *Vocabulaire de psychanalyse*. (édition 2004) Paris : PUF.
- Lautrey J. (1984). *Classe sociale, milieu familial et intelligence*. Paris : PUF.

- Lebovici S. (1989). Les liens intergénérationnels (transmission, conflits), les interactions fantasmatiques, in S. Lebovici et F. Halpern, *Psychopathologie du nourrisson*, Paris : PUF.
- Lebovici S. (1991). La théorie de l'attachement et la psychanalyse contemporaine, *Psychiatrie de l'enfant*, 2, 309-339.
- Lebovici S. (1992). La théorie de l'attachement et la métapsychologie freudienne, *Devenir*, 4 (4), 33-49.
- Lebovici S. & Soule M. (2003). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lebrun J.P. (1997). *Un monde sans limite : Essai pour une clinique psychanalytique du social*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Le Camus J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris : Odile Jacob.
- Lecomte J. (2002) Qu'est-ce que la résilience ? Question faussement simple. Réponse nécessairement complexe, *Pratiques psychologiques*, 1, 7-14.
- Lighezzolo J., de Tychev C, Thiebaut E. (2006). Comparative Approach to Separation Anxiety Using the Baby Bird Tale, *Rorschachiana*, 28, 58-80.
- Lighezzolo J. & de Tychev (2004). *La résilience. Se (re)construire après le traumatisme*. Paris : In Press.
- Lighezzolo J (1999). *L'obésité chez l'enfant : contribution à l'étude des facteurs psychologiques impliqués. Approche comparative*. Thèse de doctorat en Psychologie, sous la direction de C. de Tychev. Université de Nancy 2.
- Lussier F. & Flessas J. (2002). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles du développement et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Macé S. (2006). *Les attachements multiples et les relations amicales des jeunes enfants*. Thèse de Doctorat en Psychologie, sous la direction de A. Florin. Université de Nantes.
- Main M. & Goldwyn R. (1985-1994). *Adult attachment scoring and classification system. Scoring manual*, (unpublished), Department of Psychology, Berkeley : University of California.
- Main M. & Solomon J. (1988). Discovery of an insecure disorganized-disoriented attachment pattern, In T. D. Brazelton et M. W. Yogman (Eds), *Affective Development in Infancy*, (pp. 95-124), Norwood : NJ Ablex.

- Main M. (1994). *A move to the level of representation in the study of attachment organization : Implications for psychoanalysis*. Annual Research Lecture to the British Psycho-Analytical Society : London, July 6, 1994.
- Main M. (1998). Discours, prédiction et études récentes sur l'attachement: Implications pour la psychanalyse. *In: A. Braconnier et J. Sipos (Eds), Le bébé et les interactions précoces*. (pp. 91-127). Paris : PUF
- Marcelli D. (2003). *L'enfant, chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Paris : Albin Michel.
- Mazeau M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*. Paris : Masson.
- Mazet Ph. & Houzel D. (1999). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, Maloine.
- Mc Dougall J (1985). *Plaidoyer pour une certaine anormalité*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty M. (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, Cours de Sorbonne 1949-1952, Verdier.
- Mijolla-Mellor (de) S. (1992). *Le Plaisir de pensée*. Paris : PUF.
- Mijolla-Mellor (de) S. (2002). *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.
- Miljowitch R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Paris : PUF.
- Miljowitch R. (2009). *Les fondations du lien amoureux*. Paris : PUF.
- Mises R. (1990). *Les pathologies limites de l'enfance. Etude clinique et psychopathologique*. Paris : PUF.
- Mises R. (2001). Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie. *Journal français de Psychiatrie*, 15, 6-8.
- Mises R. (2004). Troubles instrumentaux et psychopathologie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 353-355.
- Montagner H. (1991). *L'attachement, les débuts de la tendresse*. Paris : Odile Jacob.
- Montagner H. (2007) (Eds). *L'attachement, des liens pour grandir plus vite*. Paris : L'Harmattan.
- Moss E. & Saint-Laurent D. (2001). Attachment at school-age and school performance. *Developmental Psychology*, 37, 107-119.

- Moss E, Saint-Laurent D, Pascuzzo K & dubois-Comtois K (2007). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire*. Rapport final de recherche, Université du Québec.
- OMS. (1994). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement. CIM-10 / ICD 10. Critères diagnostiques pour la recherche*. Paris : Masson.
- Ongari B. (2008). Représentations d'attachement d'enfants et comportement à l'école maternelle. *Enfance*, 60, 53-62.
- Palacio-Espasa F (1993). Importance du concept de la perte d'objet dans la psychopathologie de l'enfant. In *La pratique psychothérapeutique avec l'enfant*, (pp. 57-86). Paris : Bayard.
- Palacio-Quintin E. (2002). Les relations multiples de l'enfant comme élément de résilience. In J. P. Pourtois et al., *Relation familiale et résilience*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Pierrehumbert B., Karmanolia A., Sieye A., Meister C., Miljkowitch R. & Halfon O. (1996). Les modèles de relation ; développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes, *Psychiatrie de l'enfant*, XXXIX (1), 161-206.
- Pierrehumbert B. (2003). *Le premier lien : Théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.
- Pierrehumbert B. (2006) (Eds). *L'attachement, de la théorie à la clinique*. Toulouse : Érès.
- Pinel-Jacquemin S. & Zaouche-Gaudron C. (2009). Système familial et attachement : Revue de la question. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 57, 167-172.
- Porot H. (1965). Le dessin de la famille. *Revue de psychologie appliquée*, 179-192.
- Quignard P. (1998). *Vie secrète*. Paris : Gallimard.
- Rank O (1956). *Le traumatisme de la naissance*. Paris : PUF.

- Rausch de Traubenberg N. & Boizou M. F. (1981). *Le Rorschach en clinique infantile. L'imaginaire et le réel chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Reboul O. (1983). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Resnik S. (1978). Il bambino nella città : esperienze sullo spazio-tempo veneziano con bambini di età scolare, In *Creatività, educazione e cultura*, Actes du congrès international, Fondation Giorgio Cini, Venise.
- Resnik S. (2004). *Espace mental. Sept leçons à l'université*. Paris : Érès.
- Resnik S. (2009). Expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Cliopsy, 1*, 69-93.
- Richelle J. (2004). Qui j'ose aimer : parents séparés, vécu dépressif et devenir au féminin. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 52* (5), 296-303.
- Richelle J. (2009) (Eds.). *Manuel du test de Rorschach. Approche psychanalytique et psychodynamique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Royer J. (1977). *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*. Bruxelles : Editest.
- Royer J. (1978). *Le test des Contes*. Issy Les Moulineaux : EAP.
- Royer J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants ?* Marseille : Hommes et Perspectives.
- Safouan M. (1988). *Le transfert et le désir de l'analyste*. Paris : Seuil.
- Santiago-Delefosse M. & Rouan G. (2001). *Les méthodes qualitatives en Psychologie*. Paris : Dunod.
- Semprun J. (1994). *L'écriture ou la vie*. Paris : Gallimard.
- Siaud-Facchin J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris : Odile Jacob.
- Shmueli-Goetz Y., Target M., Fonagy P. & Datta A. (2008). The Child Attachment Interview: A psychometric study of reliability and validity. *Developmental Psychology* 44(4), 939-956.
- Schmit G., Rolland A.-C. & Jacob A. (2003). Comment devient-on un « élève suffisamment bon ? » Est-ce un indice fiable d'une bonne santé mentale ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 51*, 308-315.
- Spitz R. (1945). Hospitalism : An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child, 1*, 53-74.

- Stendler C-. B. (1954). Possible causes of overdependency in young children. *Child Development*, 25, 125-146.
- Stern D. (1992). *Journal d'un bébé*. Paris : Calmann-lévy.
- Suess G-. J, Grossman K.E., Sroufe L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool : From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Tarabulsy G., Larose S., Pederson D., Moran G. (2000). *Attachement et développement : Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Presses de l'Université du Québec.
- Target M., Shmueli-Goetz Y., Fonagy P. (2003). Attachment Representations in School-Age Children: The Development of the Child Attachment Interview. *Journal of Child Psychotherapy* 29 (2), 171-186.
- Tisseron S. (2001) (Eds). *Le psychisme à l'épreuve des générations. Clinique du Fantôme*. Paris : Dunod.
- Tremblay R. E., Desmarais-Gervais L., Gagnon C. & Charlebois P. (1987), « The Preschool Behavior Questionnaire : Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes », *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.
- Tychev (de) C. (1993). *La personnalité de l'enfant normal et dysharmonique : Approche génétique comparée à l'aide du test des contes*. Paris : Editions d'applications psychologiques.
- Tychev (de) C., Diwo R., Dollander M. (2000). La mentalisation : Approche théorique et clinique projective à travers le test de Rorschach, *Bulletin de psychologie*, 448 (53), 469-480.
- Uribari R. (1999). Rapports entre les processus de la période de latence et la psychopathologie dans l'adolescence, *communication au 5^{ème} congrès international de l'I. S. A. P (société internationale de psychiatrie)*, Aix-en-Provence.
- Van Ijzendoorn M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment : A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 387-403.
- Voyazopoulos R. (2003). A propos de l'école et des apprentissages entre 5 et 8 ans : Quelle clinique pour demain ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51, 316-323.

- Visier J.P. (1999). Intelligence et affectivité. In J., Cohen-Solal et B., Golse (Eds.), *Au début de la vie psychique* (pp. 97-115). Paris : Odile Jacob.
- Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D. (1998). *Le dessin de l'enfant*. Paris : PUF.
- Widlöcher D. (1975). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles : Dessart et Mardaga.
- Widlöcher D. (1995). Principes généraux. In O. Bourguignon & M. Bydlowski (Eds) *La recherche clinique en psychopathologie. Perspectives critiques* (pp. 9-33). Paris : PUF.
- Widlöcher D. (2000) (Eds). *Sexualité infantile et attachement*. Paris : PUF.
- Widlöcher D. (2000). Amour primaire et sexualité infantile : Un débat de toujours, In Widlöcher (Eds). *Sexualité infantile et attachement* (pp. 1-55). Paris : PUF.
- Winnicott D. W. (1969). La capacité d'être seul (1958). In *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (pp. 325-333). Paris : Payot.
- Winnicott D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Winnicott D. W. (1979). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. Paris : Gallimard.
- Winnicott D. W. (1989). *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*. Paris : Payot.
- Winnicott D. W. (1990). *La nature humaine*. Paris : Gallimard.
- Zaouche-Gaudron C., Euillet S., Pinel-Jacquemin S. (2007). *Recensement critique des instruments de recherche validés en langue française en psychologie du développement : Bilan sur 10 ans (1995 à 2005)*. Rapport terminal, ONED, 10 janvier.
- Zazzo R. (1979) (Eds). *L'attachement*. (Édition 1992) Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

RÉSUMÉ

L'échec scolaire s'inscrit aujourd'hui dans une multiplicité de « troubles des apprentissages » dont les définitions très descriptives (dysgraphie, dyscalculie...) renvoient à une dimension essentiellement cognitive occultant une prise en compte globale du sujet. C'est à l'appui d'un modèle théorico-clinique original croisant la théorie de l'attachement et l'approche psychanalytique que cette recherche tente de préciser les liens entre l'échec scolaire et un attachement anxieux. Une approche clinique comparative de deux groupes d'enfants de 6 à 12 ans (20 enfants présentant un attachement anxieux et 20 enfants dont l'attachement est sécurisé) met à l'épreuve plusieurs hypothèses. En effet, les relations entre échec scolaire et problématique d'attachement ont été explorées à travers six modalités : la qualité de la relation objectale, la structuration identitaire, l'accès à « l'espace transitionnel » représenté par l'école, la qualité pare-excitante des figures parentales, l'élaboration de l'angoisse de séparation et la qualité de la mentalisation. Le dispositif méthodologique précis employé repose sur un questionnaire-guide adressé aux enseignants, des entretiens semi-directifs auprès des parents et des épreuves projectives (Rorschach, test des Contes de Royer, dessins) proposées aux enfants. Des différences significatives concernant les caractéristiques psychologiques en jeu sont mises en évidence entre les enfants en situation d'échec scolaire associé à un attachement anxieux et les enfants disposant d'une bonne adaptation scolaire associée à un attachement sécurisé. Ces résultats montrent que l'acte d'apprendre s'appuie sur la construction d'une « base sécurisante » garante d'un attachement sécurisé entre l'enfant et sa famille. Ces travaux rappellent les multiples processus impliqués dans l'échec scolaire et la nécessité d'une approche pluridimensionnelle.

Mots-clés

Approche psychodynamique – Théorie de l'attachement - Enfant- Méthodes projectives - Échec scolaire.

ABSTRACT

The academic failure joins in a multiplicity of learnings disorders among which very descriptive definitions (dysgraphia, dyscalculie) send back essentially to a cognitive dimension hiding a global consideration of the subject. The theoretical concepts adopted here refer as well to the psychoanalysis than to the model of attachment try to specify the links between academic failure and anxious attachment. A comparative clinical approach of two groups of children from 6 to 12 years old (20 children presenting an anxious attachment and 20 children whose attachment is secure) puts in to the test several hypotheses. Relations between academic failure and problematic attachment were investigated through six modalities: the quality of the object relation, the self representation, the access to " the transitional area " represented by the school, investment of the parental representations by children, the elaboration of the separation fear and the quality of mentalization. The methodology used here relies on a questionnaire sent to the teachers, an interview proposed to the parents and projective tests (Rorschach, tales test of Royer, drawings) proposed to children. Significant differences concerning the psychological characteristics involved are brought to light between children in situation of academic failure associated with anxious attachment and children having a good school adaptation associated with secure attachment. These results show that the learning act relies on the construction of a " reassuring base " which is linked to a secure attachment between child and parents. These works remind the multiple processes implied in academic failure and the necessity to develop research based on multifactorial approaches.

Keywords : Psychoanalysis - Attachment theory – Academic failure - Child - Projective approach.