



**HAL**  
open science

# Écriture et symbolisation à l'adolescence : étude d'un dispositif à médiation thérapeutique auprès d'adolescents en situation de placement

Corentin Boulay

► **To cite this version:**

Corentin Boulay. Écriture et symbolisation à l'adolescence : étude d'un dispositif à médiation thérapeutique auprès d'adolescents en situation de placement. Psychologie. Université de Lorraine, 2021. Français. NNT : 2021LORR0103 . tel-03335316

**HAL Id: tel-03335316**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03335316v1>**

Submitted on 6 Sep 2021

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

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



## AVERTISSEMENT

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

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

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

Contact : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto: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.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

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



**UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE**

SLTC



**interpsy**

Ecole Doctorale Sociétés, Langages, Temps, Connaissances (ED 78)

Laboratoire INTERPSY (EA 4432)

## **THÈSE**

Présentée en vue de l'obtention du

**DOCTORAT de l'UNIVERSITE DE LORRAINE**

**Mention Psychologie**

**Présentée par Corentin BOULAY**

Sous la direction de Joëlle LIGHEZZOLO-ALNOT, et Nadine DEMOGEOT, co-directrice

### **ECRITURE ET SYMBOLISATION A L'ADOLESCENCE**

**Etude d'un dispositif à médiation thérapeutique auprès d'adolescents en situation de placement**

Soutenue publiquement le 8 juin 2021

#### **Jury :**

<b>Nadine DEMOGEOT</b>	Maîtresse de conférences, Université de Lorraine	Co-directrice
<b>Joëlle LIGHEZZOLO-ALNOT</b>	Professeure, Université de Lorraine	Directrice
<b>André MARIAGE</b>	Professeur, Université de Franche-Comté	Examineur
<b>Claire METZ</b>	Maîtresse de conférences HDR, Université de Strasbourg	Rapportrice
<b>Thomas RABEYRON</b>	Professeur, Université de Lorraine	Examineur
<b>Jean-Marc TALPIN</b>	Professeur, Université de Lyon 2	Rapporteur

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Joëlle Lighezzolo-Alnot ainsi que Nadine Demogeot, qui ont dirigé l'élaboration de cette thèse, pour leur disponibilité, leur soutien et leurs conseils, mais aussi pour avoir su m'apporter à la fois la liberté, l'indépendance et la rigueur scientifique nécessaire à l'aboutissement de ce projet.

Je remercie vivement Jean-Marc Talpin, Claire Metz, André Mariage et Thomas Rabeyron, les membres du Jury, qui m'ont fait l'honneur d'accepter de consulter ce travail et dont l'expertise permettra d'animer de nouvelles réflexions au sujet de cette recherche.

Je remercie Christophe Balsamo, Françoise Vidal mais aussi toute l'équipe éducative de la M.E.C.S, pour m'avoir accordé leur confiance et rendu possible la réalisation de ce travail. Je remercie bien sûr les adolescents que j'ai rencontrés, pour l'accueil qu'ils m'ont fait au sein de leurs univers, et dont la créativité et l'engouement m'ont appris beaucoup sur ce qu'est, aussi, l'écriture.

Merci à Claire Invernizzi, pour sa contribution à une partie de cette recherche, pour la qualité de son travail et sa persévérance.

Merci à Pauline, ma compagne et meilleure amie, qui m'a accompagné dans cette aventure de cinq années. Ta présence chaleureuse, ton soutien, ton enthousiasme ont été pour moi des ressources indispensables, tout comme tes compétences professionnelles qui m'ont beaucoup aidé à nourrir mes réflexions.

Je remercie Antoine, mon collègue et ami, qui a également contribué à enrichir, par son expertise, sa culture, sa générosité et sa bienveillance, à la fois mes intérêts de recherche, professionnels et personnels. Je remercie également tous mes amis, notamment Alex, Valère, Marie, Ségo, Syrine, Yasmina, Nils, Gaëlle, Ophélie, Céline ... toutes et tous, que nos chemins soient toujours communs, qu'ils se soient séparés ou que l'on se soit simplement croisés, votre présence a été un réel appui.

Merci à mes parents, à mes grands-parents, ainsi qu'à toute ma famille, pour le soutien indéfectible dont ils ont fait preuve, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail, prenant le risque d'un voyage en terres inconnues ... les premiers à m'apprendre qu'une thèse doit pouvoir être contée à d'autres qu'à soi.

Elliott, Margaux, Marilou, Mehdi et Tristan, merci à vous, tout particulièrement, pour m'avoir appelé à d'autres lieux qui ont été pour moi des bouffées d'air frais.



## Résumé

**Cadre théorique** : Les maltraitances infantiles affectent aujourd'hui un enfant sur quatre dans le monde (OMS, 2017) et ont conduit, en 2016 en France, au placement de 145.000 jeunes, dont la moitié sont des adolescents (Even et Sutter-Dallay, 2019). Ces expériences négatives précoces ont des effets traumatiques sur la santé globale et le développement cognitif, affectif de l'enfant. Elles confrontent en effet le sujet au risque d'agonies primitives, fragilisent sa construction psychique et peuvent ainsi l'inscrire dans des processus pathologiques (Roussillon, 1999). Le placement vise alors la protection de l'enfant, mesure dont l'efficacité dépend de critères de stabilité et de précocité (Zeanah et al., 2017), encore mal pris en considération en France. En effet, les ruptures de placements accentuent le traumatisme initial lié aux maltraitances, génèrent davantage de psychopathologies (Toussaint et al., 2018), et compliquent le travail de construction identitaire à l'adolescence, qui ne peut s'appuyer sur un environnement solide pour s'accomplir. Cet état de fait pose alors la question de l'accompagnement psychothérapeutique, qui ne bénéficie cependant d'aucune recommandation précise à ce jour. Deux concepts apparaissent alors centraux dans le cadre d'une proposition thérapeutique : la symbolisation et la narrativité, qui rendent compte des processus de transformations psychiques présidant à l'organisation du psychisme et à la construction identitaire, justement fragilisées par les traumas précoces et actuels. Notre recherche s'est centrée sur l'étude des effets d'une médiation thérapeutique par l'écriture à l'adolescence, dispositif particulièrement indiqué dans ce contexte, puisque l'écriture constitue précisément un médium aux confluent des processus primaires, secondaires et narratifs.

**Méthodologie** : Nous avons analysé les données des 10 séances d'un groupe à médiation écriture constitué de 7 adolescents placés, rencontrés en Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS). Leurs productions écrites ont fait l'objet d'analyses statistiques et cliniques de données discursives, et les processus de symbolisation ont été explorés aux moyens d'une grille d'observation des processus représentatifs, de l'associativité et du transfert. Nous avons enfin procédé à une analyse des processus de la médiation et de leurs effets, en appui sur les outils suivants : Adolescent Psychotherapy Q-set (APQ), Echelle de Fonctionnement Psychodynamique (EFP) et analyse factorielle. Notre méthodologie s'inscrit dans une dynamique comparative de données qualitatives et quantitatives, mais également longitudinales, dans une perspective accordant une place essentielle à l'analyse de cas uniques et l'analyse comparative de cas contrastés.

**Résultats** : Les analyses quantitatives à travers l'APQ révèlent trois grandes structures d'interactions au sein du même cadre thérapeutique. Trois profils d'adolescents émergent, qui rendent compte de l'organisation des processus représentatifs, associés à des interventions spécifiques de la part du thérapeute organisées autour de la fonction réflexive, médium malléable et contenant. L'analyse discursive indique que les narrations évoluent au cours du temps, mais aussi que les narrations groupales et individuelles se distinguent par leur structure. Par ailleurs, l'évolution des narrations s'opère au regard des niveaux « macro » et « micro » de la narration, qui rendent compte de la structuration subjective interne. Enfin, les études de cas uniques et de cas contrastés indiquent que les différentes couches malléables du médium écriture concourent à l'évolution de l'organisation de la subjectivité des adolescents. L'atelier thérapeutique contribue à soutenir des moments de rupture, d'apaisement, une dynamique créatrice, puis une capacité de reprise des liens intersubjectifs. Le médium écriture apparaît ainsi être un support thérapeutique particulièrement pertinent à développer pour l'accompagnement d'adolescents placés.

**Mots-clés** : Processus de symbolisation - Médiation thérapeutique - Ecriture - Adolescence - Evaluation

## **Abstract**

**Introduction:** Child abuse affects nowadays one in fourth children worldwide (WHO, 2017). In France, this led to the placement of 145,000 young people in 2016, and half of them are adolescents (Even and Sutter-Dallay, 2019). These early negative experiences have traumatic effects on the child's overall health, cognitive and emotional development (Benedan et al., 2018; Tottenham et al., 2010; Barto et al., 2018; Toussaint et al., 2018). Indeed, they confront individual with the risk of primitive agonies (Winnicott, 1971), disrupt his or her psychological construction and can thus induce pathological processes (Roussillon, 1999). The placement then aims to protect the child, a measure whose effectiveness depends on criteria of stability and precocity (Zeanah et al., 2017) which seem still insufficiently taken into consideration in France (Rousseau et al., 2016). Indeed, placement breakdowns exacerbate the initial trauma linked to maltreatment, generate more psychopathologies (Summersett-Ringold et al., 2018; Toussaint et al., 2018), and complicate the fundamental identity building in adolescence, which cannot rely on a solid environment to be achieved. This fact then raises the question of psychotherapeutic support, which however does not benefit from any specific recommendation to date (Even, Sutter-Dallay, 2019). Two concepts appear central in the context of a therapeutic proposal: symbolisation and narrativity, which reflect the processes of psychic transformations fostering the organisation of the psyche and the construction of identity, themselves weakened by early and current traumas. Our research focused on the effects of a therapeutic mediation through writing in adolescence, a setting particularly appropriated in this context, as writing constitutes precisely a medium at the confluence of primary, secondary and narrative processes.

**Methods:** We analysed the data from 10 sessions of a writing mediation therapeutic group comprising 7 placed adolescents, met in a Social Children's Home. Their written productions were the subject of statistical and clinical analyses of discursive data, and we explored the processes of symbolisation by means of an observation grid of representative processes, of associativity and transference. Finally, we analysed the mediation processes and their effects, using the following tools: Adolescent Psychotherapy Q-set (APQ), Psychodynamic Functioning Scale (PFS) and factor analysis. Our methodology is based on a comparative dynamic of qualitative and quantitative data, but also longitudinal data in a perspective that places emphases on analysis of single cases and on comparative analysis of contrasting cases.

**Results:** Quantitative analyses through APQ show three main structures of interactions within the same therapeutic setting. Three profiles of adolescents emerge, which reflect the organisation of representative processes, associated with specific interventions by the therapist organised around the reflective, malleable, and containing function. Discursive analysis indicates that narratives evolve over time, but also that group and individual narratives differ in their structure. Moreover, the evolution of narratives takes place at the "macro" and "micro" levels of the narrative, which reflect the internal subjective structuring. Finally, studies of single and contrasting cases indicate that the different malleable layers of the writing medium contribute to the evolution of subjective organisation of the adolescents. The therapeutic workshop helps to sustain breakdown and calming moments, a creative dynamic and then a capacity for recovering intersubjective links. The writing medium thus appears as a therapeutic setting particularly relevant to develop for supporting adolescents placed in out-of-home care.

**Keywords:** Symbolisation process - Therapeutic mediation - Writing - Adolescence - Assessment





## Table des matières

<b>Productions scientifiques</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>15</b>
<b>1. Approche contextuelle et historique de la recherche en protection de l'enfance</b>	<b>15</b>
<b>2. Approches thérapeutiques et évaluatives : des enjeux actuels pour la recherche</b>	<b>17</b>
<b>3. Précisions terminologiques</b>	<b>20</b>
<b>CADRE THEORIQUE</b>	<b>23</b>
<b>1. Adolescence, subjectivité et capacité réflexive : enjeux de la narration</b>	<b>23</b>
1.1. Du traumatisme normal à la crise de la fonction représentative	23
1.2. Construction identitaire et fonction de l'environnement	26
1.2.1. Les formes de symbolisation à l'adolescence au prisme de la réflexivité	27
1.2.2. Les interactions sujet et environnement : à l'origine de la fonction réflexive	29
1.2.3. La construction identitaire par le récit et la narration	32
<b>2. Vicissitudes du placement à l'adolescence : entraves dans la construction de soi</b>	<b>35</b>
2.1. Maltraitements et placements : la fonction contenante des environnements en défaut	36
2.1.1. Aux limites des environnements précoces	36
2.1.2. Les pathologies de l'adolescence en protection de l'enfance	37
2.1.2.1. Au-delà du principe de plaisir : la compulsion d'intégration	38
2.1.2.2. Des forces agonistiques (dés)organisatrices de la subjectivité	38
2.2. La fonction contenante comme source de représentation	39
2.2.1. Les processus représentatifs : de l'expérience à la pensée	40
2.2.2. Mises en forme de la subjectivité : du contenant aux contenus	41
2.2.3. La symbolisation et les processus de transformation	42
2.2.4. Traumatismes précoces et échecs des processus de transformation	43
2.3. Attachement et représentation psychique	46
2.3.1. Attachement et processus de symbolisation	46
2.3.2. Le gradient spatio-temporel : indicateur de symbolisation à travers les processus d'attachement	48
2.3.3. Aux sources de la réflexivité : les liens d'attachement	49
2.3.4. Les traces de l'attachement dans le récit et la narration	50
2.4. Des limites de l'institution : une reprise empêchée	50
2.5. Ruptures et violences dans la subjectivité à l'adolescence	55
2.5.1. Passages à l'acte : un mode de survivance psychique au risque de la rupture des liens	56

2.5.2. Inhibition des affects, ascétisme : errance et claustration	58
2.6. Les « pathologies liées aux traumatismes de la relation précoce »	59
2.6.1. Vers des organisations narcissiques-identitaires de la subjectivité ?	59
2.6.2. Le placement comme une double épreuve à l'adolescence	60
<b>3. Médiations thérapeutiques, écriture et symbolisation</b>	<b>61</b>
3.1. Les médiations thérapeutiques et l'écriture : un potentiel de réorganisation	62
3.1.1. Aux limites des dispositifs : une absence de préconisation de soins	62
3.1.2. Les médiations : une thérapeutique appropriée ?	63
3.1.3. Écriture et soin psychique : un bref historique à partir des ateliers d'écriture	65
3.1.4. Contextes d'utilisation de l'écriture auprès des adolescents	66
3.2. Médium malléable et processus de transformations thérapeutiques	68
3.2.1. Processus créateur, malléabilité et jeu	68
3.2.2. Le médium malléable : un objet au service des transformations psychiques	70
3.2.3. Associativité et transfert dans le processus thérapeutique	73
3.3. Les particularités du médium malléable dans la thérapie d'adolescents	75
3.3.1. Les spécificités du cadre de la médiation	76
3.3.2. La survivance de l'objet dans la relation au pubertaire	77
3.3.3. Le contexte groupal	79
3.3.4. L'écriture : entre sensori-motricité et narrativité	82
3.3.5. Fonds et formes de l'écriture	85
3.3.5.1. Les formes de l'écriture	85
3.3.5.2. La dialectique Fond et Forme dans l'écriture	88
3.3.5.3. Le « champ de l'écriture »	90
3.3.6. Une modélisation du soin par l'écriture	91
3.4. En conclusion : intérêts et limites de l'usage de l'écriture	92
<b>4. Un dispositif singulier et groupal de médiation par l'écriture</b>	<b>94</b>
4.1. Le cadre de l'atelier écriture	95
4.1.1. Cadre spatio-temporel	95
4.1.2. Cadre symbolique	96
4.1.2.1. Une consigne organisatrice	96
4.1.2.2. Les principes organisateurs de l'atelier	96
4.1.3. La présence du clinicien et le groupe	97
4.1.4. Fonctionnement général de l'atelier	97
4.1.4.1. Séance 1 : constitution du groupe et présentation du dispositif	97
4.1.4.2. Des espaces-temps	97
4.1.4.3. Le cadre conditionné par la consigne	97
4.1.4.4. Le cadre conditionné par la libre association	99
4.2. Matériau et propositions d'écriture	99
4.2.1. Le matériau	100
4.2.2. Consignes d'écriture	100

<b>5. Évaluation des dispositifs à médiation</b>	<b>101</b>
5.1. Évaluer les processus thérapeutiques : intérêts cliniques et scientifiques	102
5.1.1. De la recherche sur les résultats, à la recherche sur les processus	103
5.1.2. Des outils pour mesurer les processus	105
5.1.3. Le processus : une photographie du changement en thérapie	107
5.2. L'Adolescent Psychotherapy Q-Set	108
5.2.1. Spécificités de l'outil	108
5.2.2. Méthodologie Q	111
<b>PROBLEMATIQUE</b>	<b>112</b>
<b>1. Enjeux exploratoires</b>	<b>115</b>
<b>2. Enjeux d'évaluation</b>	<b>116</b>
<b>3. Enjeux méthodologiques</b>	<b>117</b>
<b>4. Hypothèses générales</b>	<b>117</b>
4.1. Perspective exploratoire de la recherche	118
4.2. Perspective hypothético-déductive de la recherche	118
4.3. Hypothèses théoriques	118
4.3.1. Dynamique des processus et processus thérapeutique de l'atelier	118
4.3.2. Construction identitaire et narrativité	122
4.3.3. Évaluation des médiations comme psychothérapies	122
4.3.4. Formulation des hypothèses théoriques	123
4.4. Éléments de synthèse	125
<b>METHODOLOGIE</b>	<b>127</b>
<b>1. Population et dispositif</b>	<b>127</b>
<b>2. Éléments d'anamnèse</b>	<b>128</b>
<b>3. Outils</b>	<b>130</b>
3.1. Design méthodologique	130
3.1.1. Instruments de mesure des processus	131
3.1.1.1. L'Adolescent Psychotherapy Q-Set : une mesure des processus psychothérapeutiques	131
3.1.1.2. Méthodologie Q et analyse factorielle	134
3.1.2. Grilles d'évaluation des processus de symbolisation	135
3.1.3. Articulation des outils de mesure des processus	149
3.1.4. Mesure du fonctionnement psychique	150
3.1.4.1. Échelle Psychodynamique de Fonctionnement (EFP)	150
3.1.4.2. Analyse clinique des procédés narratifs	151
3.1.4.3. Études de cas uniques	151

3.2. Précisions sur le processus d'évaluation	157
3.3. Hypothèses opérationnelles	158
3.3.1. Les processus psychiques de l'adolescent (H1)	158
3.3.2. Analyse de la narration : la symbolisation dans la narration (H1 et H2)	162
3.3.3. Analyse des processus de symbolisation dans le transfert (H1 et H2)	164
3.3.4. Le fonctionnement psychodynamique du psychisme et son évolution (H2)	164
3.3.5. Construction identitaire et travail d'adolescence (H3)	165
3.3.6. Repérage et objectivation des « médiateurs » du changement en médiation par l'écriture (H2 et H4)	167
<b>RESULTATS ET ANALYSES</b>	<b>173</b>
<b>1. Analyses quantitatives</b>	<b>173</b>
1.1. Étude des effets de la thérapie à médiation	173
1.2. Symbolisation et processus thérapeutiques	176
1.2.1. Description des facteurs	176
1.2.1.1. Facteur 1	177
1.2.1.2. Facteur 2	181
1.2.1.3. Facteur 3	184
1.2.2. Correspondance facteur - adolescent et temps d'évaluation	186
1.2.3. Spécificité des facteurs	187
1.3. Discussion des résultats liés aux processus	188
1.3.1. La médiation écrite: une dyade polymorphe dans un cadre unique	188
1.3.1.1. Facteur 1 : la marque du clivage	189
1.3.1.2. Facteur 2 : le retrait de la subjectivité	190
1.3.1.3. Facteur 3 : engagement stable dans le travail d'adolescence	191
1.3.2. Des « tendances » thérapeutiques dépendantes de la dyade	192
1.3.3. Spécificités de l'atelier à médiation groupal par l'écriture	194
1.3.4. La symbolisation et la construction identitaire des adolescents à travers l'APQ	194
1.3.5. La fonction médium malléable à travers l'APQ	196
1.3.6. Des tendances stables dans le temps	197
1.4. Symbolisation et Narration	198
1.4.1. Etude de la narration globale des adolescents	198
1.4.1.1. Analyse des processus discursifs	198
1.4.1.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l'univers de référence	200
1.4.2. Etude longitudinale de la narration des adolescents	203
1.4.2.1. Analyse des processus discursifs	203
1.4.2.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l'univers de référence	206
1.4.3. Analyse des productions du groupe	208
1.4.3.1. Analyse des processus discursifs	209
1.4.3.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l'univers de référence	210
1.4.4. Analyse longitudinale des productions du groupe	212
1.4.4.1. Analyse des processus discursifs	212

1.4.4.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l'univers de référence	214
1.4.5. Perspective comparative : narrations groupales vs individuelles	216
1.4.5.1. Analyse des processus discursifs	216
1.4.5.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l'univers de référence	218
1.5. Discussion des données de la narration	220
1.5.1. Narration et narcissisme à l'adolescence	220
1.5.2. Espace et temps : un trouble identitaire marquée par le traumatisme	223
1.5.3. Indicateurs liés au placement	224
1.5.4. Quelle évolution de la narration ?	225
1.5.5. Le groupe : une organisation psychique et narrative singulière	228
1.5.6. Une évolution de la narration du groupe	230
1.6. Symbolisation et processus d'associativité	232
1.6.1. Approche quantitative et qualitative des phénomènes	232
1.6.2. Formes primaires de symbolisation	233
1.6.2.1. Processus primaires et associativité dans le groupe	233
1.6.2.2. Processus primaire et rapport au médium	236
1.6.2.3. Processus primaires et rapport au thérapeute	242
1.6.2.4. Synthèse des données brutes relatives aux processus primaires	245
1.6.3. Formes secondaires de symbolisation	247
1.6.3.1. Processus secondaires et associativité groupale	247
1.6.3.2. Processus secondaires et associativité avec le thérapeute	251
1.6.3.3. Processus secondaires et rapport au médium	253
<i>Fond de l'écriture et processus secondaires :</i>	254
<i>Forme de l'écriture et secundarisation :</i>	255
1.6.3.4. Synthèse des données brutes pour les processus secondaires	257
1.6.4. Formes originaires et signifiants de transformation	259
1.6.4.1. Les signifiants formels et leurs destins	260
1.6.4.2. La place des formes originaires de symbolisation en atelier d'écriture	261
1.6.4.3. Synthèse des données brutes pour les formes originaires et signifiants de transformations	263
1.7. Discussion des résultats liés à la symbolisation	263
<b>2. Analyses qualitatives de cas uniques</b>	<b>267</b>
2.1. Amandine	268
2.1.1. Analyse Échelle de fonctionnement psychodynamique (EFP)	268
2.1.2. Analyse du protocole APQ	270
2.1.2.1. Composition des cotations APQ	270
2.1.2.2. Items APQ et symbolisation	273
2.1.3. Processus de symbolisation et associativité	274
2.2. Claire	276
2.2.1. Analyse EFP	277
2.2.2. Analyse du protocole APQ	278
2.2.2.1. Composition des cotations APQ	278

2.2.2.2. Items APQ et symbolisation	281
2.2.3. Processus de symbolisation et associativité	282
2.3. David	285
2.3.1. Analyse EFP	285
2.3.2. Analyse du protocole APQ	287
2.3.2.1. Composition des cotations APQ	287
2.3.2.2. Items APQ et symbolisation	290
2.3.3. Processus de symbolisation et associativité	291
2.4. Karene	294
2.4.1. Analyse EFP	294
2.4.2. Analyse du protocole APQ	295
2.4.2.1. Composition des cotations APQ	295
2.4.2.2. Items APQ et symbolisation	297
2.4.3. Processus de symbolisation et associativité	298
2.5. Romane	299
2.5.1. Analyse EFP	300
2.5.2. Analyse du protocole APQ	302
2.5.2.1. Composition des cotations APQ	302
2.5.2.2. Items APQ et symbolisation	305
2.5.3. Processus de symbolisation et associativité	306
2.6. Kevin	310
2.6.1. Analyse EFP	310
2.6.2. Analyse du protocole APQ	312
2.6.2.1. Composition des cotations APQ	312
2.6.2.2. Items APQ et symbolisation	314
2.6.3. Processus de symbolisation et associativité	316
2.7. Thibaut	318
2.7.1. Analyse EFP	319
2.7.2. Analyse du protocole APQ	320
2.7.2.1. Composition des cotations APQ	320
2.7.2.1. Items APQ et symbolisation	323
2.7.3. Processus de symbolisation et associativité	324
2.8. Items médiateurs du changement	327
2.9. Analyse de cas contrastés	330
2.9.1. Romane et Karene	330
2.9.2. David et Romane	333

## **DISCUSSION GÉNÉRALE** **337**

### **1. Un modèle des processus en thérapie par l'écriture** **337**

### **2. Projections et topiques du clivage** **341**

<b>3. Le champ de la médiation : les cadres et leur fonction symbolisante</b>	<b>343</b>
<b>4. Les cadres de l'écriture</b>	<b>344</b>
<b>5. Écriture, médiation et adolescence</b>	<b>346</b>
<b>6. Retour sur les hypothèses : synthèse</b>	<b>347</b>
<b>ASPECTS TRANSFÉRO/CONTRE-TRANSFÉRENTIELS</b>	<b>352</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>358</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>363</b>

# Productions scientifiques

Productions scientifiques auxquelles ce travail a d'ores et déjà donné lieu :

## Articles dans des revues à comité de lecture :

- Boulay, C., Invernizzi, C., Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J. (2020).** Médiations par l'écriture et symbolisation : évaluation d'un dispositif thérapeutique pour adolescents avec l'Adolescent Psychotherapy Q-Set. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 68, 440-450.
- Boulay, C., Demogeot, N. Lighezzolo-Alnot, J. (2020).** Atelier d'écriture et troubles du comportement à l'adolescence : fonction contenante des cadres en thérapie à médiation avec un adolescent placé. *La Psychiatrie de l'enfant*, 63 (1), 151-195. DOI : [10.3917/psy.631.0197](https://doi.org/10.3917/psy.631.0197)
- Boulay, C., Demogeot, N. Lighezzolo-Alnot, J. (2020).** Dispositifs thérapeutiques par l'écriture à l'adolescence : une revue systématique de la littérature. *L'évolution Psychiatrique*, 85 (2), 281-297. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2019.10.006>
- Boulay, C., Demogeot, N., Frigaux, A., Lighezzolo-Alnot, J. (2020).** Ruptures et placement à l'adolescence : enjeux d'une narration de soi. *Bulletin de psychologie*, 566/73 (2), 99-113. <https://doi.org/10.3917/bupsy.566.0099>

## En soumission (révision)

Invernizzi, C., **Boulay, C.**, Demogeot, N. (soumis en Décembre 2020). Interaction des fonctions médiatrices du thérapeute et de l'écriture dans les médiations par l'écriture à l'adolescence. *Bulletin de psychologie*.

## Chapitres d'ouvrages :

**Boulay, C., Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J. (2020).** Ecriture et résilience à l'adolescence : Approche clinique auprès d'adolescents en situation de placement. Dans S. Ionescu (dir.), *Bâtir la résilience : Manuel de pratiques professionnelles* (pp.129-140). Paris : MJW Édition.

## Communications dans des colloques internationaux :

- Boulay, C., Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J. (2018).** *Ecriture et résilience à l'adolescence. Approche clinique auprès d'adolescents en situation de placement.* 4e Congrès Mondial Sur la Résilience, Juin 2018, Marseille, France.
- Boulay, C., Demogeot, N. Lighezzolo-Alnot, J. (2019).** *Construction de l'identité et problématique transfrontalière en protection de l'enfance : enjeux et paradoxes.* Congrès Menaces identitaires et résilience dans le monde d'aujourd'hui, 21 et 22 Novembre 2019, Dijon, France.

## Communications dans des colloques nationaux :

- Boulay, C., Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J. (2017).** *Ecrire et s'écrire à l'adolescence : étude de cas clinique d'un adolescent et de son rapport à l'écriture dans le cadre d'une médiation thérapeutique.* 9e journées nationales des Maisons des Adolescents, Sep 2017, Nîmes, France.
- Boulay, C. (2019).** *Evaluer les médiations thérapeutiques à l'adolescence.* 1eres Doctoriales du laboratoire INTERPSY, Juin 2019, Nancy, France.





# INTRODUCTION

## 1. Approche contextuelle et historique de la recherche en protection de l'enfance

Les actes de maltraitances touchent un grand nombre d'enfants à travers le monde et s'expriment selon des formes diverses, des négligences graves, des violences physiques, psychologiques, sexuelles (Benarous et al., 2014 ; Pelton, 2013). En 2014, Benarous & al. indiquent que la France compterait entre 1 et 5% d'enfants victimes de maltraitances. De plus, l'équipe note que les conséquences de ces événements de vie sur le développement du sujet, sur la qualité de ses interactions avec son environnement, peuvent donner lieu au développement de handicaps, de troubles intellectuels et comportementaux. Les maltraitances favorisent le risque de répétition de ces phénomènes à l'âge adulte, mais sont aussi susceptibles de générer, à plus long terme, des problématiques addictives, de compliquer l'insertion professionnelle et sociale du sujet adulte (Benarous et al., 2014).

La solution apportée en termes de protection de l'enfance en danger est souvent celle de la séparation de l'enfant avec le milieu au sein duquel il est en danger, via l'institutionnalisation. Cependant, la littérature scientifique et les constats politiques se rejoignent pour mettre en évidence les limites de ces dispositifs. Une tribune diffusée en 2018 (France Inter, 2018) a ainsi relayé les inquiétudes des Juges des Enfants de Bobigny qui alertaient sur la situation des enfants protégés en France, conscients des conséquences de la violence sur le développement à l'échelle individuelle mais aussi des coûts à long terme de la prise en charge de la souffrance de ces futurs adultes, tant au niveau psychosocial qu'économique. La tribune souligne les difficultés liées au repérage des situations d'enfants en danger sur notre territoire, l'absence d'identification et donc de prise en charge de certaines situations préoccupantes, les manques de moyens en termes de personnels et de budget pouvant donner lieu à un certain nombre de « mesures fictives », ordonnées mais non appliquées. La santé psychique et physique des enfants placés, mais aussi plus largement des enfants en danger est ainsi au centre des préoccupations sanitaires, sociales et économiques sur le territoire français.

Néanmoins, les difficultés relevées en France ne sont cependant pas isolées, et l'intérêt porté à cette population dans une perspective internationale, n'est, historiquement, pas nouveau. C'est le cas, notamment, d'un programme de grande ampleur mené en Roumanie (Zeanah et al., 2012) auprès d'une population d'enfants confiés aux services sociaux du pays, dont la perspective longitudinale mène toujours à des publications à l'heure actuelle. Les résultats de ces recherches ont permis de mettre en évidence les enjeux et limites du placement en institution, qui peuvent constituer une boussole de repérage dans l'accompagnement des jeunes sujets en France.

Conduit au début des années 2000 par les équipes de Nathan Fox, Charles Nelson et Charles Zeanah des universités de Tulane, du Maryland et de l'hôpital d'enfants de Boston, le Bucharest Early Intervention Project (BEIP) est l'un des premiers programmes de recherche de grande ampleur visant à étudier les effets de l'institutionnalisation sur le développement du cerveau et du comportement des orphelins Roumains, en comparaison à une prise en charge « de grande qualité » en familles d'accueil. Par ailleurs, ce programme est le premier dispositif d'évaluation de la santé des enfants institutionnalisés s'appuyant sur le principe de randomisation, dans une démarche comparative entre les deux dispositifs, et longitudinale en évaluant chaque sujet depuis sa prime enfance jusqu'à l'adolescence.

Ce programme intervient suite à de nombreuses recherches mettant en évidence les effets délétères du placement en institution chez les enfants, rappelant les écrits de Spitz relatifs au syndrome d'hospitalisme survenant chez les enfants abandonnés, placés dans des orphelinats dont les conditions de prise en charge ont mené à des négligences lourdes (Spitz, 1947). Nombre de ces études comportaient d'importants biais méthodologiques compliquant la généralisation des résultats. Le BEIP propose alors de développer un protocole de recherche visant à contrôler ces faiblesses méthodologiques, dans le but de favoriser la création de programmes de prises en charge efficaces des enfants abandonnés (Zeanah et al., 2012).

Les premiers résultats du programme montrent que les enfants accueillis en familles d'accueil récupèrent de manière significative les retards intellectuels et cognitifs qu'ils présentaient avant la prise en charge, d'autant plus lorsque le placement en famille avait été réalisé lors d'une « période sensible » précoce, particulièrement propice à l'évolution, située avant 2 ans. Les résultats suggèrent ainsi que le placement en famille d'accueil est un environnement favorable à la reprise du développement cognitif, à la régulation des troubles du comportement, et à la récupération des fonctions cognitives altérées par l'abandon, comparativement au placement en institution, qui semble générateur de nouvelles difficultés (Nelson et al., 2007; Zeanah et al., 2012; Smyke et al., 2010). Ces recherches montrent également que la stabilité et la qualité des soins apportés aux enfants améliorent la reprise du développement (Zeanah et al., 2017). L'accès à une famille d'accueil, dans le cadre d'accompagnement de « grande qualité », pour ces enfants, constitue donc une configuration

d'environnement qui semble permettre de recouvrer les fonction cognitives clés, mais aussi de réduire à plus long terme les risques d'apparition de psychopathologies, notamment lorsqu'elles sont le signe de privations psycho-sociales précoces (Bos et al., 2010).

Faisant suite aux résultats initiaux, Sheridan et ses collaborateurs (2018) se sont intéressés aux effets de l'institutionnalisation sur les formes basiques d'apprentissages du nourrisson, habituellement promues par le caregiver primaire. Leurs résultats mettent en évidence les effets délétères de la prise en charge institutionnelle comparativement au développement de l'enfant en famille d'accueil sur le registre des apprentissages implicites. Ainsi, malgré la précocité du placement, les institutions étudiées ne parviendraient pas à favoriser une aire de contenance optimale pour que l'enfant y puise les premières expériences fondatrices de sa vie psychique et à suppléer l'absence du caregiver, entravant la création de liens d'attachement de suffisamment bonne qualité (Zeanah et al., 2005). Les carences psychosociales constitueraient alors un facteur de risque dans la survenue de troubles du développement cognitif (Bick et al., 2017). D'autres chercheurs notent l'influence des carences sociales primaires sur l'apparition des troubles psychiatriques et psychopathologiques. L'institutionnalisation précoce aurait donc un impact important sur les structures neuronales qui garantissent la gestion des émotions et de la socialisation, tout en augmentant le risque de développement de troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (Slopen et al., 2012). Ces recherches mettent, par ailleurs, en évidence que la durée du placement en institution continue d'affecter les capacités cognitives de l'enfant jusqu'à son entrée en adolescence, atteignant globalement et durablement son fonctionnement cognitif.

## **2. Approches thérapeutiques et évaluatives : des enjeux actuels pour la recherche**

Ces recherches mettent en exergue l'importance des répercussions des dispositifs de placement sur le développement des enfants abandonnés. La perspective comparative avec la famille d'accueil montre que des sujets ayant eu des histoires de vie similaires mais élevés dans des conditions différentes se révèlent plus ou moins impactés par les conséquences de ces traumatismes primitifs. Ces recherches invitent à penser la nature du lien à l'objet et à l'environnement comme des éléments aux fondements de la vie psychique et comment une reprise précoce de ces liens dans des environnements favorables permet de suppléer aux carences initiales. En effet, ce que ces recherches nous invitent à questionner, c'est la qualité des liens d'attachement, des liens à l'objet et des relations interpersonnelles, dans la reprise du développement de l'enfant qui a subi un traumatisme relationnel

précoce. Par ailleurs, ces études d'ampleur internationale nous permettent également de questionner la nature de l'accompagnement proposé sur le territoire français.

En 2017, la France comptait environ 299 000 enfants concernés par une mesure de Protection de l'Enfance. Selon le dernier rapport de l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (ONPE), 48,3 % d'entre eux seraient en situation de placement, soit 145.000 jeunes confiés à des institutions et foyers de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et/ou à des familles d'accueil (Toussaint et al., 2018). Parmi ces sujets placés, 38% d'entre eux le seraient dans des institutions, principalement en Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS) (Even et Sutter-Dallay, 2019). De plus, ces enfants confiés et placés auraient, dans presque la moitié des cas, connu au moins une forme de maltraitance avérée au cours de leur vie (avis du Conseil Economique, Social et Environnemental-CESE 2018), ce qui alerte sur la forte prévalence des situations d'adversité très précoce rencontrées par ces enfants (ODPE du Finistère, 2011).

La population placée au sein d'une structure de l'ASE est âgée en moyenne de 13 ans, et 53% des mineurs dans cette situation en 2016 sont des adolescents âgés de 11 à 18 ans. Par ailleurs, plus de 20.000 jeunes majeurs sont aujourd'hui toujours suivis par les services de la Protection de l'Enfance, soit environ 9% de la population des 18-21 ans, selon l'ONPE. Actuellement, les sujets accompagnés par les services de la Protection de l'Enfance sont donc majoritairement des adolescents.

Alors que la protection de l'enfance demeure une priorité pour permettre aux sujets confiés de se reconstruire après le traumatisme que peut représenter la maltraitance, les dispositifs de protection doivent cependant être repensés pour favoriser cette reprise de la construction de soi, au vu de leur rôle sur le processus développemental. La loi de 2016 (n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la Protection de l'Enfance) précise la nécessité de sécuriser les parcours de ces enfants placés, notamment au regard des placements multiples qu'ils peuvent connaître. Ce constat témoigne de l'inquiétude des politiques actuelles sur les situations de ruptures, et d'une mise au travail d'un objectif de stabilisation des parcours de mineurs confiés (Avis du CESE 2018). En effet, bien que les mesures de protection visent à protéger l'enfant et à favoriser son bien-être, certaines caractéristiques des dispositifs peuvent avoir un effet inverse et aggraver une situation déjà dégradée, notamment sur le plan psychique, déjà dégradée. Les politiques publiques en matière de protection de l'enfance semblent donc sensibilisées en ce sens et poursuivre un objectif d'amélioration des situations de ces enfants.

Cependant, une étude de Rousseau et collaborateurs (2016), focalisée sur le devenir d'une cohorte de 129 enfants du département de Maine-et-Loire dans une perspective longitudinale étendue sur 20 ans, révèle que 55% des enfants de la cohorte ont connu au moins 5 placements pendant leur parcours (Rousseau et al., 2016) et que l'âge moyen du premier placement se situe avant 5 ans pour

54% des enfants, dont 35% ont été placés avant 2 ans. Bien que ces résultats fluctuent en fonction de la région ou de la période (Freichon et Dumaret, 2008), les études indiquent que de nombreux enfants confiés connaîtront au cours de leur vie un nombre important de lieux de placements et ce de manière parfois très précoce. Ces constats interpellent alors, au regard des données issues de la littérature scientifique qui, comme nous le verrons, avancent l'importance d'un placement précoce associé à une prise en charge stable dans le parcours de ces enfants, alors-même que l'institutionnalisation des jeunes français semble avant tout marquée par l'instabilité. Cet état des lieux s'accompagne également de conséquences puisqu'en France, 55% des enfants placés présenteraient une psychopathologie anxio-dépressive ou externalisée (Toussaint et coll., 2018) et 13 à 77% des sujets confiés seraient concernés par l'usage de traitements médicamenteux (Lafortune et al., 2012).

L'association des problématiques de placement à l'adolescence et de troubles des conduites, répandus dans ces situations, appelle également à penser la question des problématiques de délinquance des mineurs. En effet, alors que des liens existent entre placement, troubles des conduites et inscription dans un parcours de Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), d'autres relations sont observées entre processus de déscolarisation, ruptures des liens sociaux, fugues, symptômes dépressifs, suicidaires et parcours d'accompagnement en PJJ (McGuigan et al., 2018 ; Botbol et al., 2010). En d'autres termes, alors que l'incohérence des placements peut mener à des manifestations psychopathologiques faisant courir le risque de la délinquance, les processus de délinquance ont quant à eux pour conséquence de renforcer les troubles qui ont pu y conduire.

Les dispositifs de la Protection de l'Enfance, notamment le placement, sont également touchés par des dysfonctionnements qui compromettent grandement la protection des enfants : la restructuration des services, l'absence de stabilité des professionnels, les changements multiples de lieux de placement sont autant de facteurs qui fragilisent l'enfant confié et qui façonnent des adultes en souffrance et en manque de ressources. À cet égard, les chiffres nationaux identifient que 70% des enfants placés n'auront jamais de diplôme, et que 40% des personnes sans domicile fixe de moins de 25 ans sont d'anciens enfants placés, comme en témoigne la tribune de Créoff et Laborde parue en 2018 (Créoff et Laborde, 2018).

Au regard de ces éléments et compte tenu de l'absence de recommandations de prise en charge psychothérapeutiques formulées et consensuelles, il semble important de considérer la question de l'accompagnement de la souffrance psychique des adolescents en situation de placement.

#### **Notre recherche visera donc plusieurs objectifs :**

Dans un premier temps, il s'agira de faire le point sur une **conceptualisation du processus adolescent en contexte de placement**, dont il existe actuellement peu de tentatives de modélisation. Cette revue théorique articulée entre l'étude des nécessités du passage adolescent et les implications

de la situation de placement visera à questionner un modèle de la psychothérapie d'adolescent adaptée à ces problématiques.

Dans cette perspective, nous explorerons le **champ des médiations thérapeutiques** par l'écriture, qui offrent un outil thérapeutique permettant l'articulation des théories de la **symbolisation** et des processus représentatifs, et le champ lié au développement de l'identité, de la **réflexivité** et de la **narrativité**, qui participent du processus de construction identitaire. Le pont entre ces différents éléments semble fondamental pour envisager la question de l'adolescence en situation de placement, et l'importance des liens entretenus avec son environnement relationnel. L'exploration de ces concepts nous permettra de penser les arrêts du développement de la subjectivité tels que produits par les traumatismes précoces, et d'engager une réflexion sur les modalités thérapeutiques étayées sur l'écriture, considérée alors comme une ressource propice au travail de reprise, de reconstruction, voire même de résilience, à l'adolescence.

Enfin, notre démarche visera l'exploration et la mise à l'épreuve d'un **dispositif novateur centré sur l'écriture**, pour en tirer des observations préliminaires, mettre en lumière les effets, les processus et la pertinence de tels dispositifs auprès de cette population. En ce sens, l'aspect pratique et « quasi-expérimental » de notre démarche visera une **tentative d'objectivation et de mise en évidence des effets et processus de ces dispositifs**. Cette recherche, portant sur les processus psychothérapeutiques, devra alors se nourrir de la littérature existante à ce sujet, qui n'a encore pas pénétré le champ du paradigme des médiations thérapeutiques et des situations de placement que nous explorerons ici. Cette démarche exploratoire concernera donc les spécificités du dispositif et de la population étudiée, mais également les dimensions méthodologiques de cette démarche.

Le développement de la recherche sur l'écriture dans le champ psychodynamique paraît pertinent en ce sens qu'il peut permettre, adossé aux travaux inscrits dans les modèles cognitivistes dont nous verrons qu'ils sont les plus représentés, une compréhension extensive des phénomènes opérants dans les dispositifs thérapeutiques par l'écriture. Ce paradigme propose en effet un modèle du soin répondant davantage aux contraintes que la clinique adolescente nous donne à voir, spécifiquement lorsque les situations de placement viennent entraver le processus développemental. L'exploration de la dynamique psychothérapeutique mobilisée par l'écriture auprès de ces adolescents est d'une grande importance dans le champ de la recherche, mais également au niveau clinique, puisqu'aux lacunes relevées dans le corpus scientifique s'ajoute l'absence de recommandations dans le champ pratique.

### **3. Précisions terminologiques**

Afin de pouvoir engager une réflexion autour des dispositifs mis en place pour accompagner et prendre en charge la santé de l'enfant dans une dynamique sociale, il convient d'apporter quelques précisions terminologiques. En effet, la description des dispositifs spécifiques en Protection de l'Enfance implique un vocabulaire standardisé relatif au champ juridique concernant demandant quelques précisions.

Notre terminologie se réfère aux textes en vigueur dans le champ de la protection de l'enfance (ONED, ONPE, Code Civil, Code de l'Action Sociale et des Familles), et aux définitions de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), ce afin de s'inscrire dans les référentiels nationaux et internationaux consensuels au niveau de la législation en matière de protection de l'enfance et de la santé de l'enfant au sens large. Ces précisions, incontournables, nous permettront de saisir spécifiquement les enjeux liés à une telle problématique.

### **Placement judiciaire**

Au cours de notre exposé, nous nous intéresserons aux mesures de placement dites « judiciaires ». Au niveau législatif, un placement peut être ordonné par un Juge des Enfants, indépendamment du consentement et de l'adhésion des personnes qui détiennent l'autorité parentale, lorsque le maintien du mineur dans son milieu familial l'expose à un danger, lorsque sa santé, sa sécurité ou sa moralité n'est pas garantie et que les conditions de son éducation et de son développement (physique, intellectuel et social) sont compromises (Article 375 du Code Civil, révisé par la Loi n°2016-297, articles 28 et 30). À cet égard, les lois qui président à la Protection de l'Enfance s'appliquent aux mineurs, pour lesquels un risque à l'encontre de leur bien-être et de leur développement est encouru.

Le placement consiste alors en la mise à disposition de moyens humains et environnementaux qui vont favoriser le développement et le bien-être de l'enfant ainsi qu'un éloignement temporaire du milieu au sein duquel il est exposé à un danger. Le placement judiciaire désigne une mesure ordonnée par un Juge des Enfants qui contraint la famille à l'application du dispositif énoncé. En ce sens, il revêt un caractère obligatoire.

### **Maltraitements : violences et négligences**

Selon le rapport de l'ONED (2014), il est possible de compléter les éléments apportés par la loi, relatifs aux motifs des placements, par des études monographiques visant à comprendre les parcours effectifs d'enfants placés. Celles-ci permettent de repérer les causes de placement, qui se répartissent en 3 catégories : les maltraitements ; les causes liées aux conditions de vie parentale, à leur absence ; les causes liées aux comportements de l'enfant. Par maltraitements, l'ONED mentionne les comportements de violences physiques, sexuelles, psychologiques et négligences lourdes portés à



l'encontre du sujet ; les causes liées aux conditions de vie des parents concernent les défauts d'éducation, l'abandon, l'exposition à la violence conjugale, la précarité résidentielle ; les motifs de placement liés aux comportements de l'enfant font référence aux situations de délinquance, aux comportements à risque de l'enfant qui le mettent en danger, au décrochage scolaire.

L'OMS désigne par « maltraitance des enfants » les actes de violences et de négligences qui sont infligés aux mineurs dans le cadre d'une relation de responsabilité. Ainsi, ces termes recouvrent toute forme de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, sexuels, négligents, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour le développement de l'enfant ou sa santé (Rapport INSPIRE de l'OMS, 2017).

Par analogie, les situations décrites par l'ONED, à l'origine des placements tels que précisés par le Code Civil, peuvent être regroupées dans la nomination de maltraitance telle que formalisée par l'OMS, qui comprend les actes de violence et de négligence.

### **Enfant et adolescent**

Nous aurons également recours au terme « enfant », entendu comme la désignation d'un sujet mineur (moins de 18 ans), conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (ONU, 1989), texte de référence dans la définition de l'enfance de l'OMS. Par ailleurs, avec le terme « adolescent », nous désignerons une catégorie spécifique d'enfant. Cette catégorisation est effectuée en fonction de l'âge et désignera un enfant âgé de 10 à 19 ans, conformément à la définition donnée par l'OMS ; cependant, cette limite ne saurait être précisément descriptive des sujets dont nous parlerons dans cet exposé. Au sens de la psychologie psychodynamique, l'adolescence désigne un ensemble de processus psychiques spécifiques qui se déploient au moment de la puberté, et qui viennent rompre avec la problématique psychique de l'âge antérieur. Notre acception de l'adolescence sera donc intimement liée à l'émergence de ces processus .

# CADRE THEORIQUE

## **1. Adolescence, subjectivité et capacité réflexive : enjeux de la narration**

### **1.1. Du traumatisme normal à la crise de la fonction représentative**

Nous avons brièvement évoqué le caractère traumatique qui bouscule la construction du sujet lorsque ce dernier est confronté à l'expérience de la maltraitance ou d'un placement qui ne remplirait ses impératifs de protection. Or l'adolescence, dans son déroulement habituel, constitue à certains égards un processus traumatique « normal ». L'adolescence est un processus développemental qui s'exprime selon deux grandes voies de réorganisation : celle du biologique marquée par la puberté, et celle du psychique liée au pubertaire. Les transformations du corps et de l'esprit impliquent également des mutations liées au statut du sujet sur les plans culturel et social. Le temps adolescent est un moment de transformation de soi, de passage de l'enfance à l'âge adulte. Il s'agit donc d'un processus complexe, d'une « communauté d'enjeux » (Jeammet, 2001) qui intrique les dimensions éducatives, biologiques, cognitives, psycho-affectives (Corcos, 2007) et sociales dans la dynamique de transformation de l'identité.

La voie de transformation biologique ouverte par la puberté déclenche le processus de maturation des caractères physiques qui a un impact direct sur l'organisation affective de l'adolescent, et donc sur la construction de sa subjectivité. Les transformations du corps seront autant de facteurs de transformation de l'identité physique, qu'il faudra intégrer au sentiment interne d'être soi. L'adolescence est aussi un temps de réorganisation du développement neuronal au cours duquel de nouveaux réseaux synaptiques se construisent ou se consolident, d'où s'accroissent la capacité représentative, l'abstraction (Jeammet, 2019), les processus cognitifs de haut niveau et la théorie de l'esprit (Larzen et Luna, 2018), en appui sur un environnement disponible pour en permettre l'expression (Kilford, 2016). L'exacerbation des réactions affectives et les faibles capacités d'inhibition des fonctions exécutives sont également les signes de cette maturation en devenir, de cette progressive maîtrise de la cognition, de la conscience de la cognition de l'autre.

D'un point de vue psycho-affectif, l'enjeu adolescent est un enjeu pubertaire de passage d'une sexualité œdipienne-phallique organisatrice de la période de latence, à la découverte de la sexualité sur un mode génitalisé, c'est à dire qui prenne en compte l'objet et sa propre subjectivité (Freud, 1905). La découverte de l'objet génital est donc la « trouvaille » de l'adolescence (Houssier, 2008), en tant que découverte fondatrice d'une nouvelle organisation de la subjectivité, capable de reconnaître « l'autre subjectivité ». Le moment pubertaire est un temps où s'active une nouvelle pulsionnalité sexuelle qui reste à intégrer et à symboliser, et dans le même temps qui réactualise et « réchauffe » des problématiques infantiles (Jeammet, 2019). De plus le pubertaire implique la contrainte du déploiement involontaire de ces transformations hors de contrôle, dans une période d'individuation qui rend le sentiment de passivité et de dépendance insupportable pour le sujet en quête d'autonomie (Marcelli, 2007). Ce paradoxe adolescent en constitue alors son essence : le lien à l'autre est à la fois une nécessité dans le développement mais constitue également l'objet de l'angoisse adolescente, qui repose sur le caractère intolérable d'une dépendance ressentie dans la voie vers l'autonomie. L'objet qui suscite l'angoisse de perte d'unité interne, peut mobiliser l'expression externalisée de la violence, dans une tentative de maîtrise du lien qui redonne une position active au sujet, un sentiment de contrôle de l'espace externe, perceptivo-moteur, à défaut d'un sentiment de sécurité issu du monde interne (Jeammet, 2001). L'adolescence constitue alors un traumatisme potentiel (Marty, 2007), un moment d'ébullition pulsionnelle qui menace de déborder le moi si celui-ci n'est pas suffisamment contenu.

L'identité adolescente qui se construit sur une capacité représentative à se raconter, sur une identité narrative qui structure l'individu en un tout cohérent et conscient de lui-même, repose sur une révolution du fonctionnement de la psyché, sur une transformation de ses modalités de fonctionnement. Les processus représentatifs et la fonction symbolisante du psychisme subissent une crise qui fait de la construction identitaire à l'adolescence une épreuve de néo-création de la subjectivité. L'enjeu adolescent est de réinscrire le sujet dans un processus de liaison psychique, de remobiliser les fonctions internes qui participent de l'histoire subjective, de l'identité du sujet. En ce sens la construction identitaire se fonde sur une réorganisation profonde de la subjectivité, dont le processus et ses conséquences doivent pouvoir être représentés et intégrés à la trame narrative de l'identité.

À l'adolescence, la capacité orgasmique acquise au moment de l'accès à un corps pubère rend le sujet capable de procréation et d'accomplissement de l'acte sexuel. Les fonctions corporelles auxquelles le corps a alors accès ont des répercussions sur le plan psychique, en tant que le sujet devient capable d'accomplir les fantasmes produits par l'enfant en période de latence et visant à symboliser l'impossibilité de réaliser l'acte sexuel, d'échapper aux angoisses de castration (Roussillon, 1999b; Hanifi, 2019). La crise d'adolescence est donc avant tout une crise de la

symbolisation, du traitement de l'activité pulsionnelle (Marty, 2010), qui peut être vécue comme désorganisée (Roman, 2019) et traumatique (Corcos, 2007). Cette crise impose la nécessité d'intégrer de nouveaux modes de traitements de la pulsionnalité, révolutionnant ainsi l'ensemble des modalités de transformations de la matière psychique, sur lesquelles reposait l'organisation de l'enfant pré-pubère. L'enjeu adolescent repose sur la découverte de nouveaux modes de symbolisation visant l'évitement de la réalisation d'un acte devenu réalisable (Roussillon, 1999b). De fait, la capacité orgasmique relance le désir pubertaire vers le possible accès à l'identité de perception, alors que l'enfance a demandé qu'un travail de deuil (de symbolisation) de ces traces psychiques les transforme en représentations internalisées. Les modes de symbolisation primaire et secondaire antérieurs se sont constitués sur le renoncement à un mode de satisfaction pulsionnel direct, et sur l'accès à une représentation permettant un mode indirect de satisfaction répondant au principe de réalité et aux règles intériorisées permises par l'accès au langage et support de l'intersubjectivité. En ce sens les modes de satisfaction de l'enfant répondent à un renoncement lié à l'angoisse de castration, alors que l'adolescence révèle l'énigme de la représentation, en questionne les contenus, c'est à dire l'identité de perception redevenue accessible. L'adolescence interroge la réalité de la représentation, ce qu'elle représente, ses objets, et ses liens avec la satisfaction de la pulsion. Alors que la réalisation de l'acte devient possible, l'enjeu de l'adolescence est de développer des modes de symbolisation qui permettent la satisfaction détournée de la pulsion et l'évitement des logiques perceptivo-motrices, celles de l'agir et du principe de plaisir, alors même que ces derniers deviennent accessibles. L'expérience fondamentale de l'adolescence est donc, selon Roussillon (1999b), l'introjection et la liaison de la capacité orgasmique, de la pulsion sexuelle. Cette appropriation se traduit par des passages à l'acte, témoins de la crise subjective, à laquelle la symbolisation doit pouvoir survivre : la crise devient celle de la survivance de la fonction symbolisante du psychisme, en recherche d'une solution de sauvegarde du processus de représentation. Ce faisant, le mode de symbolisation n'est plus nécessairement lié au fantasme, c'est à dire à la réalisation psychique d'un acte impossible, mais devient un acte de décharge interne, un acte de symbolisation. L'enjeu psychique devient la symbolisation d'un acte possible à accomplir, et réaliser en pensée, dans le moi, l'acte de décharge pulsionnel évitant le mode perceptivo-moteur et l'externalisation. Dès lors, la symbolisation d'une pulsion réalisable implique une organisation spécifique du sujet en lien avec son environnement, un mode d'articulation entre le sujet et son objet.

Ainsi, la construction identitaire à l'adolescence est liée à la reconnaissance et à l'intériorisation de l'objet dans une dynamique objectale génitale. L'importance de la place de l'objet dans la construction de la place du sujet suscite donc l'émergence du paradoxe adolescent précédemment évoqué. Dans ces circonstances paradoxales, l'adolescent peut recourir à des moyens de maîtrise de son objet, à des mécanismes de défenses primaires et des recours à l'acte qui vont viser

la gestion de la pulsion et la préservation de l'identité menacée. Ces processus archaïques réurgents à l'adolescence sont envisagés comme des moyens d'adaptation à un environnement mouvant, à une psyché en transformation, dont la rigidification et la durabilité peut présenter un caractère pathologique (Jeammet, 2002a ; 2019). L'intensité des sentiments et affects adolescents est équivalente à l'intensité des transformations qu'il subit ; la puberté a ainsi pour fonction de décupler la force pulsionnelle, qu'il va être nécessaire d'intégrer en vue de sa symbolisation (Marty, 2010). Face à la menace identitaire encourue, l'agir et l'inhibition sont deux modes de gestion de la conflictualité et des pulsions agressives, sexuelles, qui représentent une mise en tension entre activité et passivité (Roman, 2019). L'ambivalence de la perception de l'environnement, son caractère à la fois organisateur et anxiogène, préfigurent les développements pathologiques de la trajectoire adolescente : sensible à l'autre et au monde externe, l'adolescent se pare d'une « paranoïa ordinaire », qui sert de point d'appui à des réactions plus vives comme l'agressivité ou la fuite, marquées d'un positionnement subjectif face à l'angoisse de la relation. La menace identitaire vécue à l'adolescence se constitue au carrefour de la rencontre sujet-environnement (Marty, 2009) et l'échec de la fonction contenante de ce dernier peut être à l'origine de l'expression d'une répercussion de cet échec sur le plan psychique, et de sa désorganisation.

L'adolescence comme temps de pacification du lien entre soi et l'objet, comme lieu du traitement de l'angoisse suscitée par la dépendance à l'objet, implique également l'épreuve du deuil (Mille et al., 2014) : c'est à dire le renoncement au lien et la symbolisation de son absence. Le manque de l'objet, de ce qui se transforme et change, et sa symbolisation participent de la structuration du psychisme à travers temps et l'espace, qui deviennent organisateurs de l'identité (Chabert, 2013). La relation à l'objet est alors également soumise à la restructuration psychique qui touche l'adolescent, qui voit à la fois la symbolisation révolutionnée et la nécessité de symboliser. C'est en cela que l'objet sera, comme nous le verrons, un partenaire primordial du moi dans sa construction.

L'adolescence s'élabore donc autour d'une dualité, d'une conflictualité et de la nécessaire négociation d'un clivage : entre dépendance et autonomie, passivité et activité (Roman, 2012), l'adolescence est une épreuve nécessaire de la subjectivité, qui par les processus qu'elle implique, engage à la résolution d'une épreuve normalement traumatique qui implique une dialectique entre le sujet et son objet pour se construire.

## **1.2. Construction identitaire et fonction de l'environnement**

La pacification de la relation entre le sujet et son environnement est l'outil sur lequel s'appuie un moi trop immature pour réaliser seul le travail de construction identitaire. L'adolescence consiste en l'émergence d'un sujet capable d'une adaptation, résultante de l'apaisement du lien à l'autre, du lien à soi et à ses propres mutations, d'apprivoisement d'une pulsion qui pourrait répondre au principe de réalité. L'enjeu adolescent est un enjeu de subjectivation, c'est à dire d'émergence d'un sentiment « d'être soi », d'une capacité réflexive, d'auto-information sur son fonctionnement (Marcelli, 2007), de symbolisation des conflictualités intérieures, et de capacités psychiques d'adaptation au monde extérieur (Birraux, 2014). Ce processus de subjectivation se réalise en appui sur le monde externe et sur les objets de l'environnement : la reconnaissance de soi par l'adolescent passe par la reconnaissance du sujet par ses objets (Braconnier, 2009). En cela, nous pouvons indiquer que l'accès à l'identité narrative, à un état unifié du moi, passe nécessairement par la médiatisation de la narration, du récit de soi à travers l'autre. Les fonctions psychiques constitutives de l'identité, pour se constituer, doivent alors bénéficier d'un contexte environnemental favorable et au sein duquel elles pourront être préservées.

La suite de notre propos aura pour objet de déterminer la place de la fonction narrative du psychisme dans l'accès à la subjectivation et dans la construction du sujet. Il s'agira de questionner comment s'exerce cette fonction, et sur quels processus elle s'appuie pour s'exprimer.

### **1.2.1. Les formes de symbolisation à l'adolescence au prisme de la réflexivité**

L'identité se constitue à partir de la capacité réflexive du psychisme, qui favorise le contrôle des pulsions, des émotions et des désirs, permet l'accès au sentiment de continuité et de cohérence identitaire (Jeammet, 2019).

Ces enjeux sont concevables à travers l'émergence d'un travail de liaison entre excitations pulsionnelles et représentations. En effet, la crise de la symbolisation à l'adolescence semble s'articuler autour de l'efficacité des processus secondaires du psychisme, c'est à dire du passage entre la représentation de chose, inscrite comme sensation, comme image de transformation dans le corps, nécessairement interne, vers l'espace symbolique, langagier, permettant au sujet d'exporter son expérience interne dans l'espace représentatif et intersubjectif. L'unification du moi passe alors par une capacité psychique de mise en récit de sa propre expérience qui consolide la fonction structurante de l'espace et du temps, opérateurs de la liaison entre les différents états subjectifs. Cette réflexivité concourt alors à l'expression de la narrativité, fonction constituante de l'identité psychique.

Afin de saisir la nature de cette symbolisation et de la construction identitaire à l'adolescence, il convient de revenir sur les enjeux portés par les processus de symbolisation secondaire et sur la

notion de réflexivité, à partir desquels le travail de narration pourra s'opérer. La symbolisation, en tant que processus, vectorise les fonctions psychiques qui constituent l'identité. Ces processus de transformations ont alors pour but de produire la matière psychique à partir de l'expérience, qui prendra forme au niveau interne et constituera l'identité.

La consolidation de la capacité réflexive à l'adolescence rend possible le contrôle interne des désirs et pulsions, et favorise l'intégration du sentiment de continuité identitaire et de différenciation par rapport à l'objet, dans un cadre identitaire organisé par la temporalité (Jeammet, 2019). L'adolescence construit la représentation de soi et la représentation du processus de représentation. Ce travail de symbolisation, ces processus secondaires visent davantage la capacité de l'individu à intégrer la représentation à la structure de l'identité et à la rendre partageable sur le plan intersubjectif (Roussillon, 1999a). Ces processus secondaires sont alors étroitement liés à la reconnaissance de l'objet, car ils supposent que la fonction réflexive initialement portée par l'environnement soit pleinement appropriée par le psychisme.

Selon Roussillon (1999a), la **symbolisation secondaire** s'exprime à travers **trois registres** d'expression liés au langage, par différents niveaux de narrativité qui inscrivent les événements dans une succession, dans un contexte et une chronologie favorisant l'intégration de l'expérience à la subjectivité. Ainsi, le registre sémantique (choix des mots, sens, nuances, équivoques) renseigne sur les modes de déploiement de la représentation de chose dans l'appareil à langage verbal, sur l'engagement sensoriel du sujet dans sa narration. Deuxièmement, le registre stylistique concerne l'organisation pragmatique et le style de l'énoncé (temporalité ; mode impératif ou conditionnel...), participe du sens qui sera transmis par le locuteur au-delà du sens des mots, sur le rapport du sujet à son énonciation. Ce registre opère alors en tant que cadre du sens. Enfin, le registre corporel (tonalité de la voix, prosodie, rythme) est également impliqué dans la symbolisation secondaire. Ces effets du corps transmettent des informations en lien avec le rapport du sujet à son mode de présence à la situation vécue, sur ses états internes, subjectifs. En ce sens, le registre corporel est également la marque des processus primaires qui accompagnent la secondarisation et complexifient la représentation de l'expérience. En ce sens, l'écoute clinique de la narrativité doit tendre vers une « polyphonique », tournée vers le sens, le style et la corporéité des productions narratives, qui rendent compte de l'ensemble des processus de transformation.

L'adolescence est donc un temps d'unification de ces différents registres de symbolisation qui passe par la narration, mais qui rend également perceptible les failles et les réussites des processus de transformations psychiques. Les expériences primitives vécues par le sujet avant langage peuvent alors être reprises, à l'adolescence et dans les expériences ultérieures, pour être intégrées secondairement dans l'appareil à langage. Ce travail de « reprise », selon Roussillon (1999a), peut être entrepris selon trois voies du processus de symbolisation secondaire. La première voie est celle

de la liaison entre perception, représentation-chose et représentation-mot, c'est à dire de l'ensemble des formes de symbolisation articulées au registre verbal, qui permet au sujet de nommer et réfléchir ses affects et ses sensations. La liaison verbale transforme le rapport du sujet à ses affects et à sa sensorimotricité, repérables cliniquement dans la gestuelle qui accompagne le verbal. Dans un second temps, le travail de reprise peut également s'exercer par le transfert du langage sur le corps. La seconde voie est celle de la régression, du transfert de la représentation à partir du verbal vers la scène non-verbale. Affects et sensations deviennent saisissables à travers la prosodie, le placement et la tonalité de la voix. Enfin, la troisième voie de reprise est celle du style, du contenant de la verbalisation et des mots. La relance des processus de symbolisation peut donc suivre une trajectoire ascendante (du corps vers le langage) ou descendante (du langage vers le corps). En ce sens, l'adolescent dispose d'un ensemble de registres lui permettant de mobiliser les processus de transformations psychiques impliqués dans la construction de l'identité et les signes de cette construction sont alors à repérer dans les différents registres qui composent la narration. Ainsi, les expériences primitives non symbolisées seront perceptible à travers la cristallisation de l'un de ces registres, comme un signe de déliaison et de désarticulation dans les processus de symbolisation. Par ailleurs, nous soutiendrons également l'hypothèse selon laquelle l'absence d'environnement ayant permis la reprise de ces expériences, voire même l'intégration première de l'expérience, est un facteur concourant aux limites de la symbolisation, car, nous l'avons vu, sa propre fonction réflexive est d'une importance capitale dans l'émergence de la fonction réflexive du psychisme. Ce rôle joué par l'environnement justifie une fois de plus l'établissement de dispositifs spécifiques et adaptés aux sujets qui n'ont pu bénéficier de milieux stables dans les périodes clés de leur développement.

### **1.2.2. Les interactions sujet et environnement : à l'origine de la fonction réflexive**

Comme nous l'avons vu, c'est l'introduction de la représentation dans l'espace intersubjectif, relationnel et co-construit qui caractérise la secondarisation, ce qui induit la capacité de reconnaissance de la subjectivité de l'objet, la constitution d'un objet total et différencié, mais également la représentation d'un soi unifié et total. Ces processus secondaires s'appuient donc sur l'antériorité de deux autres processus psychiques : (1) la capacité d'être seul (Green, 1993 ; Winnicott, 1958) qui marque la possibilité d'existence psychique hors de la dépendance à la présence effective de l'autre, donc l'intériorisation de la représentation de l'absence, de l'objet absent (l'expérience du deuil, déjà évoquée), et (2) la fonction réflexive qui vise à permettre l'auto-information de la psyché sur son fonctionnement. Ces compétences psychiques s'appuient elles-mêmes au préalable sur les processus primaires à l'origine de la pensée, de la création des contenants, condition d'apparition des contenus, matière mobilisée par les processus secondaires. Le fond psychique agit comme un écran



pare-excitant pouvant accueillir la représentation, se construit en parallèle à l'élaboration de la position dépressive, et est une condition à l'émergence de la forme, c'est à dire des contenus représentatifs psychiques (Gibello, 2006), qui pourront ensuite s'exprimer sur un mode symbolique et verbal. Issu des contenus de la subjectivité, et de la capacité préhensive de ces contenus par le psychisme, le processus de réflexivité, nous l'avons indiqué, repose sur l'ensemble des expériences qui ont permis l'intégration des éprouvés du moi par le passage par l'autre. Cette organisation de la subjectivité autour de la fonction réflexive s'étaye chez les sujets qui ont pu bénéficier d'un environnement stable et sécurisant dans les premiers temps de la vie, lorsque le travail représentatif devait s'opérer depuis l'extérieur, mais également, à l'adolescence, au contact d'un environnement étayant. L'intériorisation de ces fonctions psychiques, liées aux processus de symbolisation acquis des expériences infantiles à l'interface de la rencontre avec les environnements, procure au psychisme la capacité de produire des mécanismes de défenses, des rêves et des fantasmes, ainsi que des modes langagiers qui permettent d'exprimer la pulsion, ou de la transformer, de sorte à la rendre articulable à la puissance organisatrice du principe de réalité et du complexe d'Œdipe.

Le rôle de l'autre est alors, à l'instar du développement infantile, primordial dans l'accompagnement de la transformation pubertaire (Braconnier, 2009) pour envisager sa résolution et l'accès au sentiment d'identité. Les spécificités de l'adolescence, sa dépendance à l'environnement pour son développement rendent le moi dépendant des qualités de l'objet pour se développer (Jeammet, 2002b) et rendent l'adolescent extrêmement sensible à son environnement et à ses variations, aux sentiments d'acceptations et de rejets (Kilford et al., 2016). Les nouvelles capacités physiques (aptitude à la sexualité), les transformations psychiques qui bousculent les liens et la distance aux objets, suscitant la rupture de l'homéostasie narcissico-objectale peuvent déclencher des éprouvés primitifs et engager une redistribution des espaces entre le moi et ses objets, entraîner une perte de confiance en sa propre sécurité interne (Jeammet, 2019). L'adolescence est alors un temps de construction de la capacité à intégrer la distance relationnelle entre sujet et objet. L'autre est donc une des menaces vécues par l'adolescent, et dans le même temps le relais essentiel à sa construction. La résolution de l'adolescence dépend alors de la qualité des rencontres faites avec les objets environnementaux (Jeammet, 2007; 2019) et de la manière dont ils se sont laissés apprivoiser par la subjectivité de l'adolescent. L'objet participe de la capacité de régulation de l'adolescent, de sa capacité à représenter les épreuves de l'adolescence, en acceptant d'être l'outil de ce travail de mise en représentation (Kiss et al., 2004). L'adolescence s'exprime alors en fonction de son milieu de vie, et l'environnement, sa disponibilité, ses qualités, sont déterminantes dans sa résolution (Derivois et al., 2014). Le premier relais et support de l'expression du pubertaire est constitué par les objets parentaux, premiers caregivers, qui constituent un véritable auxiliaire du moi participant de la restauration narcissique et de la fonction contenante affectée par le traumatisme psychique de

l'adolescence (Corcos, 2007 ; Marty, 2012). Ce sont donc les objets parentaux, ou l'entourage direct, qui se trouvent être l'incarnation du paradoxe adolescent, exprimé par des mouvements d'investissements fluctuant entre dépendance aux objets et quête d'espaces en dehors du regard parental (Marcelli, 2007). En d'autres termes, de la malléabilité des objets de l'adolescent dépend la résolution de l'adolescence, car la construction de l'identité repose sur la somme des identifications produites à leur contact (Braconnier, 2009). À partir de cette malléabilité, la pulsionnalité adolescente et ses enjeux peuvent s'exprimer dans un cadre sécurisé, qui autorise et valide la déssexualisation des images parentales, le deuil de la position et des liens qui organisent l'infantile, le passage des processus de projection des images parentales à l'identification à la fonction parentale. L'ensemble de ces processus permet alors l'accès à la réflexivité et à la subjectivation (Marty, 2014), au processus de séparation – individuation (Sullivan, 2001) et l'établissement du « chiasma » visant le passage d'un investissement narcissique phallique à un investissement génital de soi et de l'objet (Marty, 2007).

Du fait de l'importance du cadre environnemental familial, l'adolescence en crise peut être complexifiée par la crise parentale réactualisée par le pubertaire du jeune sujet. Là où le sujet doit faire le deuil de parties de son identité remises en transformation, le parent doit lui aussi faire les deuils liés aux changements de son enfant (Marteaux, 2008). Cette période peut également provoquer ce que Marty (2007) nomme un contre-Œdipe, c'est à dire une réactivation des conflits infantiles parentaux par l'adolescence de leur enfant. En ce sens, l'écho que la crise du sujet peut susciter au sein de son environnement peut également favoriser l'émergence de crises successives, de désorganisations des environnements, qui peuvent à leur tour rendre caduque ce processus et rigidifier des comportements qui témoignent des limites dans la symbolisation. Certains chercheurs associent alors les conduites violentes, agressives, les pertes de contrôle de l'adolescence, à des positionnements déséquilibrés des caregivers, des trous dans la contenance familiale (Gheorgiev et al., 2010 ; Hélin et al., 2004 ; Hanifi, 2019).

Le groupe de pairs est également une des ressources primordiales à l'adolescence, sur lequel vont pouvoir se jouer des processus visant l'intégration de la séparation et de la transformation des liens aux parents (Roussillon, 2014). Dans ce contexte encore, les désorganisations de l'adolescent peuvent avoir pour conséquence de désorganiser des espaces plus larges que le cercle familial et avoir un effet sur son groupe. Les phénomènes de désappareillages groupaux désignent des processus adolescents au cours desquels la perte de contenance interne et les passages à l'acte font céder la fonction contenante du groupe, générant sidération, agitation et empêchement de la pensée groupale (Raoult, 2010).

Par ailleurs, le modèle social dans lequel s'exprime l'adolescence serait également lié à ses modalités d'expression. Certains auteurs soulignent alors que les pathologies adolescentes auraient

également à voir avec l'essor de la société libérale, qui confronte le sujet à des « pathologies du choix ». La société actuelle poserait des impératifs de performances, des exigences et des libertés mêlées à des absences d'interdits, ce qui impliquerait une absence de repères symboliques disponibles dans l'environnement du sujet (Marteaux, 2008) : la multiplicité des possibles complexifie le processus de construction de soi (Rossé-Billaud, 2009). Le sujet deviendrait plus libre de choisir ce qu'il veut devenir, et paradoxalement serait moins sécurisé pour le faire car les cadres symboliques qui peuvent guider ces choix tendent à s'effriter (Lazartigues, 2013) ; ainsi, les expériences liées à la castration seraient davantage intériorisées du côté du sentiment de frustration, de soumission à autrui, que comme une expérience organisatrice liée au principe de plaisir. Cette hypothèse du cadre sociétal responsable d'une expression et d'une désorganisation identitaire à l'adolescence serait également à mettre en perspective avec l'ensemble des facteurs environnementaux, socio-économiques et politiques qui organisent l'espace de l'écosystème de l'adolescent (Rechtman, 2004).

Le développement du sujet adolescent est donc un développement des modes de symbolisation, des modes d'historicisation de soi et de ses processus internes qui s'appuie sur les narrations, les récits de son environnement. Fonagy et ses collaborateurs (1998) ont ainsi pu mettre en évidence la fonction de représentation de l'environnement, et la manière dont l'interaction entre le jeune sujet et son environnement affectif favorise un mouvement de figuration, de réflexivité du psychisme, alors intimement liée à la qualité de l'attachement, du lien à l'autre. C'est cette dialectique entre sujet et objet qui s'actualise dans l'enjeu de l'adolescence.

### **1.2.3. La construction identitaire par le récit et la narration**

L'adolescence désigne donc un processus développemental complexe en direction d'un état unifié du moi, reposant sur un sentiment de continuité interne constitué par des expériences intégrées au point de vue intrapsychique et communicables sur le plan intersubjectif (Braconnier, 2009). Le processus de subjectivation construit un cadre spatio-temporel contenant et historicisant (Roussillon, 2004 ; Bourlot, 2018) qui consolide la capacité de mise en récit du moi, c'est à dire la fonction psychique de liaison des représentations, par laquelle s'acquiert le sentiment d'identité (Bourlot, 2017 ; Favez, Frascarolo-Moutinot, 2005 ; Missonnier, 2009), autrement dit, qui s'éprouve à travers la consolidation des processus de symbolisation. La qualité des liens d'attachement, les événements de vie, la nature des réponses apportées par l'environnement (Lemoust de Lafosse, Blanc, 2016 ; Henry et coll., 2006), les modes de symbolisation et de traitement de la pulsion, sont autant d'expériences précoces et actuelles entretenues avec les environnements affectifs qui soutiennent cette réorganisation du psychisme et la construction identitaire lors de l'adolescence. Soutenue par l'environnement, sa capacité contenante, sécurisante (Marty, 2012), la construction de l'identité

repose sur les processus de narrativité, qui visent la production du récit subjectif, dont les fondements sont les processus de symbolisation rendus possibles par l'émergence de la conscience réflexive (Jeammet, 2019; Darrault-Harris, 2019).

Les narrations de l'adolescent rendent alors compte des expériences primitives avec les objets primaires intériorisés (Marchetti et coll., 2017) et de la qualité des intériorisations, à partir desquelles prend forme l'identité ; elles rendent aussi lisible la problématique actuelle mobilisée par la pulsionnalité pubertaire et favorisent l'accès aux processus de réflexivité et de narrativité. La narration ouvre la voie à l'analyse des processus de symbolisation qui se construisent dans le temps adolescent. Ceux-ci doivent s'adapter aux conflits psychiques réactualisés pour leur conférer une issue symboligène nouvelle.

L'adolescence pose la question de la cohérence identitaire (« qui suis-je ? ») à un sujet pris dans un bouleversement social, cognitif, sexuel, comportemental et affectif (Marchetti et al., 2017). Ce passage pubertaire peut être soutenu par les processus de narration, qui aident à l'élaboration du souvenir et à la saisie du sens, à la mise en forme de l'expérience (Marcelli, 2017). La narration est également une alternative au passage à l'acte projeté sur l'extérieur, et constitue un mode d'action à travers le langage et à travers l'expression et l'affirmation de soi, qui permet l'existence. En ce sens, la narration, outil en développement de l'adolescent, semble également être le moyen de résolution de cette période, car elle permet précisément l'exercice d'une réalisation d'un acte interne visant à exprimer l'identité, et constitue également un moyen d'être actif dans son expérience subjective (Marteaux, 2008).

Narration, récit et narrativité rendent compte de la dynamique de construction de la subjectivité. Le récit témoigne de la structure de l'identité et mettre en récit permet sa restructuration. Les « refigurations », nouvelles formes de représentation des perceptions traumatiques sont alors accessibles par le processus narration (Mellier, 2005). La narrativité désigne deux processus agissant de manière simultanée, d'organisation des éléments représentatifs entre eux en un tout unifié, et d'inscription de ces représentations (Danon-Boileau, 2005), en articulation entre les processus primaires et secondaires. La narrativité agit comme un « moment présent » qui donne un sens nouveau et une cohérence aux événements passés et à venir (Mellier, 2005 ; Golse, 2005 ; Stern, 2004) de l'histoire subjective. Le processus narratif engage à penser l'identité comme le produit d'une organisation de la vie psychique à l'appui d'un récit, de la capacité autoréflexive et de l'organisation dans le moment présent des représentations passées et à venir en un tout organisé par la narrativité.

D'un point de vue linguistique, le récit est un énoncé visant la production d'une narration qui se définit au regard de 5 critères : (1) il représente une action, voire une succession d'événements aux moyens du langage ; (2) cette succession est liée à la temporalité en tant que les événements qui s'y produisent sont identifiés dans une trame chronologique, et également (3) causale : les événements

du récit sont organisés en configurations qui permettent d'identifier les causes et les conséquences des événements. Pour finir, le récit fait état d'un processus de (4) transformation, de changement d'état, dans un contexte (5) inhabituel, qui mérite d'être raconté (Revaz, 2009). À ces considérations linguistiques, la psychanalyse apporte des précisions quant à la définition du récit dans son articulation avec la question de l'identité et de la subjectivité. Le récit constitue alors un acte de construction et de confirmation de l'identité (Revaz, 2009) qui repose sur un ensemble de capacités psychiques. Tout d'abord, la capacité à figurer l'absence, comme fonction psychique différenciatrice du temps de l'actuel et de celui du discours, d'une possible mise à distance entre situation du récit et situation d'énonciation, c'est à dire une capacité de rêverie qui fasse prendre forme à l'absence (Golse, 2005) et permette l'émergence de la représentation. De plus, le récit est défini par la capacité du sujet à séquencer les événements et à les repérer dans une trame temporelle. Il consiste alors en une structuration de la subjectivité autour de la temporalité par la fonction narrative du psychisme (Georgelin, Marty, Gontier, 2016) : le temps devient repère structurant de la conscience de soi, et accompagne le processus de développement en assurant au sujet sa continuité et le sentiment de rester « le même » malgré l'évolution au cours du temps de l'organisation du psychisme (Ipsité et Mémété). Le récit dépend également de la capacité du sujet à lier linguistiquement les objets entre eux, c'est à dire à représenter la stabilité des objets de l'énonciation dans un ensemble de représentants linguistiques signifiants du même objet (noms propres et pronoms par exemple). Enfin, une dernière condition du récit repose sur la capacité du locuteur à transmettre son point de vue sur ce qu'il énonce (Danon-Boileau, 2005), donc à l'habiter subjectivement. Selon Mellier (2005) et Revaz (2009), s'appuyant sur les conceptualisations d'Aristote, le récit rend compte de la capacité du sujet à saisir un événement psychiquement (Mimésis), à produire des représentations et à les organiser pour leur donner sens (Muthos), pour en favoriser l'inscription dans une dialectique intersubjective (Catharsis).

Au regard de ces critères, la production du récit fait apparaître des processus complexes pour le psychisme qui favorisent la subjectivation. À l'appui de ces propositions, nous voyons émerger les prérequis nécessaires à la fonction narrative du psychisme, aux fondements de la subjectivité.

En effet, la Mimésis témoigne de la capacité d'accès à la représentation psychique. Cette saisie mentale de la représentation (Pierrehumbert et coll., 2005) suppose l'établissement de processus endo-narratifs (Revaz, 2009) en amont de la construction de la subjectivité et qui s'originent dans l'environnement du sujet. Il s'agit d'un ensemble de phénomènes perceptifs émanant de l'environnement, et qui par leur répétitivité et leur régularité ont permis au sujet d'en extraire des patterns, premières figures de représentations et de narrations ante-langage. La présence de ces expériences est une condition sine qua non à l'émergence des formes ultérieures de la narration, et donc de la subjectivité, s'étayant sur cette enveloppe prénarrative initiale, unité de base de l'expérience subjective (Stern, 2005). C'est au prix de ces processus primaires que le récit peut se

prévaloir du Muthos, c'est à dire de l'organisation et de la mise en sens des représentations en vue de leur reconstruction et de leur intégration dans l'histoire subjective en un récit cohérent (Pierrehumbert et coll., 2005). Cette spécificité de la narrativité désigne donc des processus de symbolisation secondaire des représentations, d'intégration de l'événement au sein de l'appareil à langage. La fonction représentative du sujet s'appuie donc à la fois sur les qualités présentes de son environnement, sur ses qualités médium-malléable, mais aussi sur la fonction narrative de cet environnement.

L'enjeu adolescent, par le passage par le récit, est l'intégration du caractère stable et unitaire du moi malgré les transformations (Shafer, 1980). En ce sens, le récit est une construction de soi à soi qui comporte également une adresse, engage le sujet dans son énoncé et permet alors la re-saisie de l'expérience subjective. Le récit met en acte la réflexivité, permet un dégagement du sujet de son expérience et opère comme une médiation dans la relation de soi à soi (DeRyckel et Delvigne, 2010). Ainsi, nous voyons émerger les liens entre processus primaires, secondaires et production de récit, au travers des 8 fonctions de la narration :

- Elle produit un effet cathartique, de décharge
- Elle porte une fonction de liaison,
- Elle a une fonction de partage, liée à l'intersubjectivité
- Elle produit une historicisation du soi par la production du récit
- Elle engage un processus de construction et de re-construction de l'expérience subjective
- Elle inscrit alors le soi dans une dynamique créatrice, voire re-créatrice de l'identité
- Elle aboutit sur une recherche du sens de soi et de l'expérience
- Elle est favorable à la subjectivation (Bourlot, 2018).

## **2. Vicissitudes du placement à l'adolescence : entraves dans la construction de soi**

L'adolescence est une période de construction de l'identité, d'unification du moi et d'accès à la capacité réflexive (Marcelli, 2007), d'acquisition d'un sentiment continu d'existence médiatisé par l'intégration de repères spatio-temporels structurants (Missonnier, 2009) qui reposent sur la réalisation de ce travail de symbolisation, sur la résolution du défi que représente la découverte de la symbolisation de la pulsion adolescente. L'adolescence est donc une période particulièrement révélatrice qui ouvre à une possible réorganisation de l'espace psychique avant sa solidification à l'âge adulte. Les questions posées par les adolescents sont d'autant plus importantes que les manifestations de leurs souffrances sont plurielles et ont la particularité de bousculer les cadres dans

lesquels ils évoluent (Jeammet, 2019). En effet, la force du temps adolescent provient également du fait qu'il est un lieu de réactualisation des problématiques infantiles non symbolisées (Marty, 2010). Le conflit traumatique suscité par l'adolescence dans son actualité est alors coloré de représentations primitives en attente d'intégration qui vont complexifier la régulation du psychisme. Les narrations de l'adolescence sont alors décisives, car elles enclenchent et consolident une dynamique développementale aux fondements de l'identité du sujet et des repères qui vont organiser la vie psychique à plus long terme. L'adolescence peut également revêtir un caractère traumatique, de par sa nature fondée sur un bouleversement mais également lorsque les environnements précoces ou actuels sont carencés. Ces carences sont alors à questionner, chez les adolescents placés, afin de percevoir quels sont les risques encourus pour le développement de la subjectivité et les moyens à mobiliser pour y répondre.

## **2.1. Maltraitements et placements : la fonction contenante des environnements en défaut**

### **2.1.1. Aux limites des environnements précoces**

Les situations de maltraitements sont généralement les configurations d'où s'origine le placement, qui intervient pour pallier les difficultés familiales et protéger l'enfant. Ces événements survenus précocement impactent le sujet, dans ses dimensions bio-psycho-sociales, de manière durable, et nécessitent qu'on y apporte une attention en termes de soin. L'impact de ces événements de vie sur le développement du sujet en fait un véritable problème de santé publique (McLeigh et al., 2018) puisque chaque année les coûts de la maltraitance se traduisent sur les plans individuels, sanitaires et sociaux en termes de souffrance physiques et psychiques, d'hospitalisations, de traitements, de protection, etc. Selon le rapport INSPIRE de l'OMS (2017), les violences physiques concerneraient environ 1 enfant sur 4 à travers le monde (jusqu'à 5% des enfants français). Par ailleurs, les différentes formes de la maltraitance présentent des conséquences similaires en termes de retentissements sur la santé (Bland et al., 2018, McGuigan et al., 2018 ; Benedan et al., 2018), affectent les liens d'attachement qui s'en trouvent considérablement désorganisés (Toussaint et al., 2018) ; altèrent les mécanismes de régulation de l'humeur et de contrôle du comportement, détériorent les structures cérébrales de l'enfant et son développement cognitif (Tottenham et al., 2010 ; Barto et al., 2018), intellectuel et langagier (Benedan et al., 2018). Au cours de la vie des adolescents et adultes maltraités pendant leur enfance, il est possible de constater l'augmentation du risque de passages à l'acte violent, de conduites addictives ou sexuelles à risque (Bland et al. 2018). Les négligences, chez les jeunes garçons notamment, constitueraient un facteur prédictif de

l'apparition de ces comportements violents à l'adolescence (McGuigan et al., 2018). Au point de vue de l'attachement, les organisations insécures - désorganisées mobilisées par les maltraitances seraient durables et constitueraient les représentations d'attachement dominantes des parents ayant été eux-mêmes maltraités étant enfant (Grisi, 2011), favorisant la reproduction homotypique des modalités de soin éprouvées dans l'enfance (Yang et al., 2018). Les maltraitances existent également sous des formes indirectes qui font de l'enfant un témoin de situations de violence et ont des retentissements pourtant directs sur la santé de l'enfant, parfois prédictifs du développement de troubles du comportement, notamment chez les jeunes garçons (Berger, 2018). La violence et les conflits intrafamiliaux constituent donc des facteurs de risques importants (Metz et Razon, 2015). En effet, Chraïbi et al. (2008) relèvent que 50% des enfants pris en charge en Centre Médico-Psychologique (CMP) connaissent des situations de séparations parentales conflictuelles, à l'origine de leur souffrance psychique, du développement de troubles du comportement, d'un décrochage scolaire, d'angoisses d'abandon. Le concept de conflit de loyauté propose une modélisation de la dynamique psychique mobilisée chez l'enfant par un climat relationnel délétère. Dans ces configurations environnementales, le conflit parental engage les affects et l'attachement de l'enfant à ses parents (de Becker, 2011) menaçant de désorganiser son sentiment de sécurité interne. Le processus de judiciarisation du conflit familial tend également à accentuer ces difficultés, tant les sollicitations de la parole de l'enfant, nécessaires à la réponse apportée par la justice, peuvent entrer en conflit avec la nature de la subjectivité infantile, l'invitant à se prononcer « dans le réel » à propos d'une réalité interne par nature organisée autour de la notion d'ambivalence amour/haine soluble dans le fantasme (Ali-Hamed et de Becker, 2010 ; de Becker, 2011). La situation de conflit de loyauté peut alors inviter l'enfant à exprimer sur la scène de la réalité une conflictualité qui, pour être symboligène, ne devrait pas porter un pouvoir destructeur sur les objets réels (Berger, 2018), au risque de favoriser l'émergence de processus de retournement se traduisant en comportements violents, en agitation ou en régression (LeRun, 2012), comme voies privilégiées de gestion de conflits internes non symbolisés. Dans ces conditions, la fonction de la justice peut être vécue comme paradoxale plutôt que structurante (Govindama et de Maximy, 2012 ; Perdriolle, 2012).

Maltraitances et parcours judiciaires peuvent parfois revêtir un caractère profondément désorganisateur pour l'enfant. Ces conséquences mènent alors l'adolescence à des formes d'expression spécifiques qu'il s'agit à présent d'étudier. À partir de la notion d'agonies primitives, nous tenterons de préciser l'expérience subjective du sujet victime de maltraitances pour comprendre les mécanismes psychiques en jeu dans la résolution de ces épreuves, ainsi que la conséquence de ces organisations sur le temps adolescent et son expression psychopathologique.

### **2.1.2. Les pathologies de l'adolescence en protection de l'enfance**



### **2.1.2.1. Au-delà du principe de plaisir : la compulsion d'intégration**

Dans « Au-delà du principe de plaisir », Freud (1920) aborde les expériences dont les défauts d'intégration à la subjectivité engagent le sujet à répéter les modes de décharges pulsionnelles par des voies qui demeurent insatisfaisantes et n'atteignent pas les buts habituellement poursuivis par la pulsion, à savoir la satisfaction et l'apaisement des tensions internes. Ces observations laissent penser que le sujet ne s'inscrit pas nécessairement dans des conduites qui visent la réduction des tensions, mais que la décharge de la pulsion peut suivre des logiques contraires et contraignantes pour le moi, suscitant le déplaisir du sujet, au-delà du principe de plaisir. En ce sens, l'ouvrage de Freud peut être articulé aux échecs des solutions trouvées par les adolescents pour résoudre la crise dans la symbolisation à laquelle ils ont à faire face. Ces jeunes sujets se retrouvent alors dans l'impossibilité de traiter favorablement l'afflux d'excitation qui émane de l'extérieur. Ces processus trouvent leur origine dans des expériences traumatiques précoces qui se réactualisent et se répètent, soulignant la faible capacité de synthèse psychique du sujet, l'immaturité du moi, le caractère contraignant de l'environnement ou l'intensité de l'expérience (Roussillon, 1999a ; Brun et Roussillon, 2013 ; Roussillon, 2014). À cet égard, l'adolescence, en tant que période de résurgence des conflits antérieurs semble propice à l'expression des processus de répétition si le psychisme a connu précocement des expériences traumatiques qui ont affaibli sa capacité à produire les transformations psychiques nécessaires à l'intégration de l'expérience.

### **2.1.2.2. Des forces agonistiques (dés)organisatrices de la subjectivité**

Les expériences précoces éprouvées par les adolescents placés peuvent être associées à la notion d'agonies primitives, de terreurs sans nom (Winnicott, 1971 ; Bion, 1962). Ces vécus archaïques présymboliques produisent une angoisse intense, sans limite et sans recours associée à l'absence de réflexivité, à une « solitude » radicale du sujet (Boisseuil, 2017). De ces expériences résulte un traumatisme relationnel qui agit comme une agentialisation forcée (Roussillon, 2004) mettant en échec les expériences fondamentales de la vie psychique - le trouvé-créé - (Roussillon, 1999a ; Pouillaude, 2018 ; Roussillon, 2004) et altérant durablement les fonctions primordiales de l'appareil psychique et sa fonction symbolisante (Derivois, 2008 ; Haag, 2005 ; Huon, Rebourg-Roesler, 2017). Ces « vécus-non-vécus » (Roussillon, 1999a), font courir au sujet le risque de la compulsion de répétition suscitée par l'effraction traumatique (Brun et coll., 2013), c'est à dire la ré-émergence ultérieure de vécus catastrophiques. C'est de cette manière que se déploient les mécanismes pathologiques qui sont des tentatives échouées de symbolisation de l'événement (Roussillon, 1999a ; Avelines-Lebon et Roussillon, 2017) : phénomènes de retraits, d'adhésivité ou de passage à l'acte violent, d'autant plus prégnants chez les adolescents ayant vécu une situation de maltraitance. Ces phénomènes sont évocateurs de la résurgence des formes originaires (Aulagnier,

1975) de la symbolisation, de premières traces psychiques (Freud, 1896), qui ont mis en échec les processus de transformation (Avelines-Lebon et Roussillon, 2017). Sans représentation, acceptable l'événement précoce et actuel deviennent indissociables et insaisissables par le psychisme (Roussillon, 1999a). Les agonies laissent le sujet face à la nécessité de recourir à des stratégies « biologiques » pour préserver son existence, qui passent par le corps et non par la dissolution de la pulsion au niveau psychique. Les formes de la souffrance ne sont donc pas celles (psychologiques) du fantasme, du symptôme (Roussillon, 1999a), mais celles de la sensorimotricité perceptibles à travers les formes de l'originaire, les pictogrammes (Aulagnier, 1975), les protoreprésentations (Pinol-Douriez, 1984), les formes protomentales (Bion, 1962) de la subjectivité.

Par ailleurs, un certain nombre d'enfants placés tendent alors à se retrouver dans des situations similaires et vivent un traumatisme secondaire qui accentue le risque de réactualisation des expériences précoces. Les ruptures de placements évoquent des persévérations des modes relationnels antérieurement connus par le sujet, qui entravent le processus de reconstruction de la subjectivité. Ces vécus se donnent alors à voir chez l'adolescent par le biais de signes qui traduisent l'expérience de la rupture psychique, comme les troubles du comportement, les pathologies de l'agir (Lemoust de Lafosse et Leblanc, 2016). Les mouvements d'adhésivité, de retrait, de violence, les expériences hallucinatoires ou délirantes font partie de ces solutions biologiques, qui indiquent que le Je et les contenus du moi s'effacent et marquent l'inconsistance du fond psychique qui constitue l'identité (Aulagnier, 1975).

À partir de cette conceptualisation du phénomène de compulsion de répétition, nous soulignons comment les expériences actuelles, comme le placement, peuvent vectoriser les difficultés éprouvées précocement par le sujet et conditionner les limites de la fonction représentative du psychisme par l'absence de structure contenante organisant les limites du moi.

## **2.2. La fonction contenante comme source de représentation**

La fonction contenante du psychisme et la réflexivité sont des opérateurs primordiaux de la vie psychique qui sont directement liés aux modalités de présence ou d'absence des objets issus de l'environnement du sujet. Le rapport entre fonction contenante et réflexivité peut s'éclairer au regard des théories de la symbolisation, notamment des processus primaires de symbolisation (que nous évoquerons plus bas), mais également en lien avec les questions d'attachement, qui s'intéressent aux relations entre les modes primaires de relation aux objets d'attachements, à leur rôle constitutif de l'espace représentatif de la sécurité interne à travers les représentations de relation qui en sont issues,

et à la qualité de la fonction réflexive, également nommée mentalisation. En effet, les relations précoces entre l'enfant et ses caregivers nourrissent des représentations qui vont permettre d'asseoir la sécurité interne du sujet, fondées sur la fiabilité et la disponibilité des objets. En ce sens, l'articulation des théories de la symbolisation et des conceptualisations sur l'attachement trouve tout son intérêt : la théorie de l'attachement nous permet de comprendre comment l'objet réel structure l'espace interne de l'enfant, et les théories de la symbolisation rendent compte de ce que la rencontre à l'objet produit de représentation interne de l'objet et de la rencontre, invitant à envisager à la fois l'objet réel et psychique. **Cette compréhension de l'organisation psychique à partir de la subjectivité, des manques dans la psyché et dans l'environnement nous permettra de tracer les lignes directrices d'une réflexion sur les moyens thérapeutiques à mettre en œuvre pour accompagner ces jeunes placés, et de justifier de l'utilité du paradigme de l'écriture inscrit dans le champ des médiations thérapeutiques comme mode approprié de prise en charge.**

### **2.2.1. Les processus représentatifs : de l'expérience à la pensée**

Notre présentation théorique de la subjectivité et de son développement s'inscrit dans un référentiel psychanalytique étayé sur le modèle dit des « processus représentatifs » de l'École Lyonnaise. Les notions de représentation et de processus de symbolisation sont donc centrales dans notre conceptualisation de l'organisation de la subjectivité des jeunes placés, pour comprendre les désorganisations engendrées par les événements de vie et par l'adolescence. Ce modèle envisage l'organisation de la subjectivité au regard d'un continuum processuel qui oscille entre des processus assimilés à des organisations psychotiques, limites ou névrotiques en fonction des événements actuels, des réorganisations du pubertaire et des réactualisations de l'infantile, qui confrontent le sujet à la nécessité de déployer des mécanismes d'adaptation qui dépendent de l'interaction entre la nature de son environnement, de ses étayages et sa maturation psychique. La subjectivité est donc conçue autour de pôles d'organisations mobiles et non exclusifs qui peuvent se réarranger, se réorganiser ou bien se désorganiser au gré des rencontres entre le sujet et son environnement actuel ou de la réactualisation des traces de l'environnement passé. Ce modèle théorique propose un contrepoint au modèle structuraliste qui conçoit habituellement le psychisme comme une entité organisée autour d'une structure définitive, stable, dont les altérations et les transformations sont le signe d'une décompensation (Bergeret, 1974). Dans la perspective processuelle, la conception de la psychopathologie concerne non seulement les déséquilibres narcissico-objectaux mais aussi les rigidifications du mode de représentation du psychisme autour d'un pôle spécifique, contraignant le sujet à un mode particulier de fonctionnement, qui ne serait par conséquent pas en capacité de revêtir sa fonction adaptative face à l'environnement (Roussillon, 2014). Le modèle processuel donne également une place centrale à l'objet dans l'organisation de la subjectivité, et c'est la raison pour

laquelle il nous semble important de nous y référer, en tant que ses formes de présence, d'absence, ses qualités et ses formes accompagnent l'organisation (ou la désorganisation) de la subjectivité à long terme (Brun et al., 2019) et se présentent comme des leviers d'une perspective thérapeutique. L'objet intervient alors dans l'élaboration des deux pôles organisateurs du psychisme (la position dépressive et le complexe d'Œdipe) du psychisme, qui marquent la découverte de l'objet, la différenciation et la sortie de la position schizo-paranoïde, et rendent possible l'activité de représentation, l'intégration du complexe d'Œdipe, la subjectivation et l'intersubjectivité. Le modèle des processus représentatifs désigne donc l'organisation de la subjectivité comme un processus adaptatif de réorganisation de la psyché autour des pôles les plus favorables à la gestion des conflits. Ce modèle propose ainsi un outil de repérage des difficultés rencontrées par un sujet, qui peut également mettre en exergue ses potentialités et les ressources psychiques sur lesquelles s'appuyer (Ferrant, 2014).

Ce modèle permet de concevoir comment, en contrepoint des carences de l'environnement, la connaissance des caractéristiques nécessaires de l'objet constitue un élément important pour l'élaboration des dispositifs thérapeutiques. Par ailleurs, l'adolescence porte des potentialités créatrices qui permettent l'émergence de processus de réorganisation de la psyché, en direction de la construction de l'identité et de la narrativité. Nous voulons donc mettre en évidence les difficultés rencontrées par ces adolescents au niveau des processus de symbolisation, tout en disposant d'outils qui nous permettraient d'identifier leurs ressources et d'élaborer des dispositifs qui s'appuient sur les qualités que doit porter l'objet/autre/thérapeute, en suppléance aux manques des objets originaires et en appui sur les potentialités actuelles, pour permettre une évolution des modes d'organisation du psychisme.

### **2.2.2. Mises en forme de la subjectivité : du contenant aux contenus**

La subjectivité désigne, à la fois l'ensemble des expériences, des traces perceptives « hyper-complexes » auxquelles le sujet est confronté, les formes de représentations internes, mais aussi le travail de transformation de ces traces en matière psychique (Roussillon, 2014). La matière première psychique est décrite par Freud (1891) comme la trace du monde extérieur captée par les organes perceptifs, qui, en vue de leur intériorisation au sein du monde interne, reposent sur une nécessaire transformation (Freud, 1923). De plus, les notions de capacité de rêverie maternelle (Bion, 1962), de holding et de handling (Winnicott, 1971), les accordages esthétiques (Roussillon, 2013), amènent à concevoir ce travail de transformation dans une perspective développementale, s'exerçant via l'interaction du sujet avec son environnement : l'insaisissabilité immédiate de la perception engage alors la capacité de l'autre, puis du psychisme à médier le rapport de soi à soi (Roussillon, 1999a; Roussillon, 2014), à favoriser la réflexivité, c'est à dire l'émergence de la représentation et de la

capacité à la reconnaître en tant que tel (Roussillon, 2007). La subjectivité est alors composée de ce qui contient les représentations, ainsi que des processus qui les transforment (Golse, 2007).

La fonction contenante du psychisme joue un rôle de pare-excitation qui s'origine du lien entre le sujet et ses caregivers qui proposent un espace psychique et psychique de contenance au sein duquel sera rendue possible l'existence des contenus psychiques et les processus de transformation des éléments  $\alpha$  signifiants de l'environnement en éléments  $\beta$  de sens intégrables par le sujet (Bion, 1962). L'environnement protège, mais aussi traduit l'expérience insaisissable pour le sujet, qui pourra intérioriser sa fonction contenante et donner forme et structure encadrante au moi (Haag, 2005), d'où découle également sa fonction représentative (Chouvier, 2003 ; Haag, 2005). Cette toile de fond psychique (Rabeyron, 2016b) émerge à partir d'une expérience de contenance qui rend tolérable l'absence de représentation (expériences de séparation, du manque, de la frustration) et favorise l'émergence de la représentation de l'absence, à travers les expériences de satisfaction hallucinatoire (Bion, 1983 ; Green, 1993). La subjectivité devient contenance et représentation de contenance (Golse, 2007).

C'est la symbolisation primaire qui porte cette fonction d'intégration, de traduction des phénomènes perceptifs en contenus. Ces processus primaires nécessitent alors que les fondements de la représentation, le contenant, soient garantis. Les formes secondaires de représentations, quant à elles, les fantasmes, les images et les rêves, c'est à dire les contenus de la pensée, sont les constituants de l'identité et les éléments de base de l'enjeu adolescent, visant le sentiment d'existence, de continuité et de cohérence. Ainsi, le développement infantile et son environnement installent et consolident des fondations qui serviront le travail d'adolescence.

### **2.2.3. La symbolisation et les processus de transformation**

Les fonctions contenantantes et représentatives du psychisme résultent donc d'un travail de transformation. Les processus de symbolisation visent donc l'intégration des différents niveaux de contenus, qui peuvent se distinguer en 3 types d'inscriptions (Freud, 1896). La trace première, « hypercomplexe » est constituée des perceptions, sensations, affects et pulsions qui composent l'événement. Ces éléments concernent l'actualité de la perception. Dans un second temps, les représentations inconscientes, « représentations de choses », s'inscrivent sous forme d'images, de « choses », comme dans le rêve ou le fantasme et constituent les premières transformations de la perception. Enfin, les « représentation de mots », préconscientes sont intégrées à l'appareil de langage verbal. Ces trois types de traces impliquent un travail psychique de transformation pour être intégrées aux différents niveaux des systèmes représentatifs (Brun et Roussillon, 2014). Ainsi, les processus primaires désignent la transformation des représentations de perceptions en représentations de choses. Il s'agit ici pour Freud (1896) de réduire la charge pulsionnelle liée à l'événement pour la rendre

tolérable. Ainsi réduite, la charge pulsionnelle qui accompagne l'expérience ne s'exprime plus comme identité de perception mais comme représentation. Ce traitement de l'activité pulsionnel vise, chez Freud, à la fois la réduction quantitative du quantum d'excitation, et donc un objectif de pare-excitation, mais également une transformation de la pulsion, comme dans le rêve, qui permet le passage de la représentation de perception à la représentation de chose, intégrable par le psychisme. À certains égards, l'enjeu du travail de symbolisation primaire est de fournir au sujet les capacités d'inhibition et de réflexivité nécessaires à l'émergence de la représentation. L'inhibition semble en effet être une des composantes nécessaires à la régulation des phénomènes hallucinatoires, activité de base du fonctionnement de la psyché (Rabeyron, 2016b). Dans un second temps, les processus secondaires favorisent la transformation des représentations de choses en représentations de mots (Freud, 1896), et témoignent alors de la capacité psychique à introduire l'expérience subjective dans l'appareil à langage verbal. En ce sens, la représentation en image devient une représentation transformée en langage, selon les modalités d'association signifiant-signifié, qui permet l'ouverture du sujet à l'intersubjectivité et au partage de son monde interne avec l'autre, sur le plan intersubjectif.

#### **2.2.4. Traumatismes précoces et échecs des processus de transformation**

La force désorganisatrice des expériences d'agonies primitives agit sur la constitution des structures psychiques primordiales. En ce sens, ces expériences ont à voir avec les formes primaires de symbolisation, qui sont les premières traces de transformations psychiques et les témoins de leurs dysfonctionnements. Elles sont donc les représentants psychiques les plus à même de nous renseigner notamment sur les pathologies liées aux situations extrêmes de la subjectivité, comme c'est le cas chez les sujets victimes de maltraitances. Ces processus sont décrits par Aulagnier (1975) comme le fond représentatif de la psyché d'où émerge la création des premières formes de représentations psychiques (les pictogrammes), comme des processus originaires en deçà même des processus décrits dans le modèle freudien que sont les processus primaires et secondaires. Les pictogrammes, formes primaires de symbolisation, sont des effets directement issus de la sensorialité, des représentations formées par les processus originaires de la rencontre entre le sujet (partiel, en tant qu'organe sensoriel) et son/ses objet(s) partiel(s). La métabolisation de cette rencontre, via les processus originaires, tire son origine de l'éprouvé qui lui est associé (plaisir vs. déplaisir) et en cela produit une représentation pictogrammique de l'ordre de la jonction ou du rejet. Le pictogramme est donc une représentation produite par les processus originaires, et concerne tant affect que représentation, éprouvé et action, sujet et objet, renvoyant alors à une configuration psychique organisée par l'indifférenciation. Il s'agit d'un point de départ essentiel à l'ensemble des autres modalités de transformation et d'intégration de

l'expérience, et leur prise en compte dans les dispositifs d'accompagnement des adolescents placés sera essentielle.

Le pictogramme, de par ses caractéristiques est à la fois représentant et représenté, c'est à dire que, représentant la rencontre, il la réactualise pour le sujet et se présente alors comme auto-engendré : le sujet confondu avec l'éprouvé génère l'éprouvé lui-même dans une perception hallucinée (Brun, 2019). Le pictogramme n'a alors pas acquis le statut de représentation de chose, car son activation suscite la réactivation de la perception (identité de perception). Le pictogramme, et sa qualité de signifiant primitif, d'interface entre la sensorialité, la perception et la vie psychique, peut être rapproché des protoreprésentations, des signifiants de démarcation, enveloppes pré-narratives ou préfigurations (Rosolato, 1985; Haag, 2005; 1995 ; Stern, 2005; Pinol-Douriez, 2012), qui sont des éléments de base de la vie psychique ante langage, en attente d'intégration, dont le travail de transformation favorisera la constitution du contenant psychique (Haag, 1995). En ce sens, le pictogramme est une « étape » nécessaire au processus de symbolisation, à la fonction représentative de la psyché car il en est un point de départ, un premier contact de la matière sensorielle avec la subjectivité, mais son émergence traduit également la nécessité d'une rencontre avec un environnement contenant pour le métaboliser. Le pictogramme peut alors devenir le substrat des expériences traumatiques les plus précoces réactivées dans les pathologies narcissiques-identitaires, les pathologies des traumatismes relationnels précoces, tout comme, lorsque les rencontres avec l'environnement ont pu avoir lieu, il peut être symbolisé et produire une matière nouvelle à intégrer à la subjectivité, à partir de l'expérience perceptive.

La première forme de symbolisation des pictogrammes est appelée signifiant formel (Aulagnier, 1975), et désigne une représentation de l'expérience par une image motrice, une protoreprésentation de la configuration de l'objet et du corps dans l'espace, de leur mouvement (Brun et Roussillon, 2014). Les signifiants formels représentent les enveloppes et les contenants psychiques, figurent une impression de corps où l'indistinction entre espace interne et externe subsiste tout en étant vécue par le sujet comme extériorisée : il est donc le signe d'un premier processus de différenciation, de transformation de contenus psychiques, de mise à distance de l'éprouvé lié au pictogramme. Ces transformations émergent dans des états transitionnels entre la veille et le rêve, appartenant donc tant au monde fantasmatique qu'hallucinatoire. Le signifiant formel est une première traduction du pictogramme et une interprétation de l'espace comme lieu de contenance et de différenciation d'avec l'objet. Ces signifiants se repèrent au niveau clinique dans leur formulation et correspondent à un énoncé organisé autour d'un sujet-objet partiel indéterminé, indifférencié et d'un verbe traduisant un mouvement, une manifestation proprioceptive bidimensionnelle (Brun et Roussillon, 2014; Anzieu, 1987) ; à la différence du pictogramme, dont la formulation est constituée du moi, corps partiel et de son objet partiel ; et du fantasme, qui s'énonce sur le mode sujet + verbe

+ complément d'objet. Le signifiant formel, selon Anzieu (1987) concerne le registre primaire, puisqu'il est considéré par l'auteur comme appartenant à l'inscription psychique de la représentation de chose. Plus précisément, le signifiant formel est le support représentant de la représentation de chose et concerne une représentation de l'espace, des états du corps, de configuration et de transformation d'une caractéristique corporelle. Il est représentation de contenants psychiques, c'est à dire qu'il concerne effectivement un mouvement de symbolisation qui le différencie du pictogramme : alors que le pictogramme est à la fois contenant et contenu, le signifiant formel est davantage le signe d'une différenciation, d'un détachement du fond et de la forme, représentant la transformation ainsi que l'espace, le fond, de cette transformation. De cette manière, le signifiant formel, lorsqu'il s'exprime exerce un mouvement primaire de symbolisation de l'absence dans un cadre contenant, qu'il représente. Le signifiant formel rend alors compte de l'existence d'une structure contenante qui s'internalise en direction d'une possible mise en représentation, via l'acquisition des contenus psychiques. Il est alors lié au pictogramme dont il est une forme transformée, mais également au fantasme, qui prendra appui sur le signifiant formel pour se mettre en forme. De par son statut spécifique de représentation de contenant, il ne peut être soumis à la loi du refoulement, et s'actualise pour le psychisme de la même manière que le pictogramme, sous la forme de vécu hallucinatoire. Ces représentations constituent à la fois des formes primaires de langage, de symbole non-verbal, mais également des formes primaires de narrativité, en tant que pour achever leur processus d'intégration, ces formes de symbolisation doivent encore se traduire en formes représentatives partageables, c'est à dire transmissibles par l'appareil à langage verbal, s'inscrire dans une chaîne représentative qui lie signifiant, signifié et énonciation.

Pour Brun (2019), pictogrammes et signifiants formels sont des formes primaires de symbolisation et Roussillon (1991) catégorise l'ensemble de ces formes primaires de symbolisation au sein du processus de symbolisation primaire, à l'origine de la représentation de chose. En ce sens, les signifiants formels semblent correspondre davantage au fond représentatif du processus de transformation, dans le temps même où ils représentent la transformation, du pictogramme vers la représentation de chose. Le signifiant formel, dans cette perspective semble désigner un processus et la représentation de ce processus sur le plan sensori-affectivo-moteur. Le signifiant formel pourrait ainsi être désigné comme l'élément aménagé en processus entre pictogramme et originaire vers les fantasmes et les rêves, processus engagé de transformation, contenant psychique, dont la virtualité signifiante peut prendre effet dans la relation à l'autre et sur des processus d'échoïsation émanant de l'objet (Brun, 2019). Le signifiant formel correspond au mouvement d'intériorisation des représentations sur la base de l'intériorisation de l'absence (Golse, 2007) et se présente comme un élément virtuel entre le monde de l'originaire et celui des représentations de choses. Il est alors une forme primaire de symbolisation en tant que fond et forme de la symbolisation, accessible à condition



que l'environnement puisse y faire écho. Le signifiant formel représente en premier lieu un contenu, qui, s'il est échoisé, peut s'inscrire en tant que représentant de ce contenu. Le signifiant formel, pourvu que l'environnement puisse lui donner sens, permet le processus de symbolisation primaire, représente le processus de transformation et favorise la traduction de l'expérience psychique en contenus fantasmatiques.

Pour Roussillon (2014) les formes primaires de symbolisation sont perceptibles cliniquement au regard des associations de l'appareil mimo-gestuo-postural, dans ce qui se raconte en actes. Leur appropriation sera alors dépendante de la reconnaissance, de la réflexion et de l'identification de ces éléments par l'environnement humain, de sa capacité de partage et de mise en scène (Boisseuil, 2017). Ainsi la non-appropriation, la trace traumatique, témoigne d'une rencontre non advenue, d'une non-rencontre car c'est dans l'après-coup de l'expérience, après l'épreuve de la réflexivité, que l'expérience peut prendre sens en représentation ; la réponse apportée par l'objet, en tant que facilitant l'intériorisation de l'expérience, fait partie de cette même expérience : la réalité psychique s'acquiert à condition d'avoir été partagée par un autre (Boisseuil, 2017). L'enjeu du travail de construction de l'identité repose alors sur la symbolisation de ces signifiants formels et pictogrammes qui permet de faire advenir l'activité idéique du Je, de transformer l'expérience d'existence en expérience pensable puis dicible pour s'inscrire dans la narrativité et le Je (Aulagnier, 1975).

## **2.3. Attachement et représentation psychique**

### **2.3.1. Attachement et processus de symbolisation**

La théorie de l'attachement qui se situe aux confins de la psychanalyse et de la psychologie du développement bénéficie de relectures fructueuses depuis quelques années témoignant de travaux de recherche enrichissants (Miljkovitch, 2003 ; Fonagy, 2004). John Bowlby (1907-1990), pose l'hypothèse selon laquelle le sujet, dans les premières années de sa vie, a un besoin de proximité primaire, d'interactions avec son environnement non secondaires à la relation de nourrissage. En ce sens, Bowlby se distingue de Freud qui considérait que le bébé s'attache à sa mère parce qu'elle répond à ses besoins physiologiques et satisfait alors sa libido. La théorie de l'attachement influencée par l'éthologie (notamment le phénomène de « l'empreinte ») et la cybernétique met l'accent sur les modes primaires de présence de l'objet, et la manière dont cet objet, l'environnement, exerce sa fonction protectrice et contenante, qui sera en jeu dans la symbolisation et la constitution du psychisme, de la contenance interne et des contenus.

Il existe une pluralité d'interactions possibles entre sujet et environnement. En effet, la population de notre étude n'a pas systématiquement bénéficié d'environnement favorisant la constitution d'un attachement sécurisant. Ainsi, les modalités de liens entretenus par les objets envers

les sujets génèrent des formes d'attachement spécifiques, décrites par Bowlby (1979) et Main (1998). Ces formes suivent un gradient sur lequel situer l'interaction objet-sujet et l'attachement qui en découle. Une relation sécurisante vécue avec un adulte rassurant et protecteur, attentif, sensible et répondant aux besoins du sujet, produit un attachement sûr, qui structure le sentiment de sécurité et donne lieu à l'élaboration de l'absence de son objet (la symbolisation primaire). L'attachement sûr organise également une vie psychique riche, protectrice et régulatrice des affects négatifs. À l'inverse, les attachements dits insécures résultent d'interactions avec des caregivers peu attentifs aux affects et besoins de l'enfant, qui entrent peu en contact ou de manière trop imprévisible pour que leurs comportements puissent être vécus sereinement. L'imprévisibilité de ces liens, leur caractère chaotique et parfois violent produisent un appauvrissement de la vie psychique, un sentiment d'insécurité interne et donc une difficulté dans les processus de régulation des émotions négatives et de gestion de la détresse. L'absence et la séparation d'avec l'objet seront également génératrices d'angoisses et le sujet disposera de peu de ressources pour y faire face, pouvant conduire l'expérience de séparation à des vécus d'agonies primitives (Winnicott, 1971). Dans ces configurations, l'intensité de la désorganisation psychique peut conduire l'enfant à développer des comportements agressifs, violents, tant l'angoisse de perte est intense (Main, 1998), et la compulsion de répétition à l'œuvre (Freud 1920 ; Roussillon 1999a).

Ces éléments illustrent de quelle manière la qualité des soins et des interactions précoces constituent l'espace et les ressources psychiques du très jeune sujet. Ces relations précoces, primordiales en ce qui concerne la symbolisation, sont également fondatrices de la subjectivité à travers la question de l'attachement et l'étude de la symbolisation secondaire, ainsi que de la fonction réflexive qui s'y associe, montrent que ces ressources précoces sont actives et déterminantes tout au long de la vie.

Nous pouvons alors tisser un parallèle entre les modalités d'attachement et les qualités « médium malléable » présentes chez les caregivers. Comme nous le verrons plus en détail dans notre troisième partie, le médium malléable est un « objet » mobilisé dans une dynamique thérapeutique, mais il désigne également les caractéristiques d'un environnement qui permet au sujet de symboliser et de représenter (Roussillon, 2013). En d'autres termes, la fonction « médium malléable » de l'environnement rend compte de la capacité de l'objet à accompagner le travail de transformation du sujet au contact de l'expérience. En ce sens, considérons l'attachement comme un processus qui porte la fonction médium malléable de l'environnement. A contrario, il est possible de faire un lien entre vécu d'agonie primitive et développement d'un style d'attachement insécure désorganisé, témoignant ainsi de l'absence de caractéristiques malléables de l'environnement et de l'implication de tels manques sur les formes primaires de symbolisation.

### **2.3.2. Le gradient spatio-temporel : indicateur de symbolisation à travers les processus d'attachement**

L'articulation des théories de l'attachement et psychanalytiques permet de comprendre les mécanismes de présence de l'objet physique et de concevoir ce qu'il produit, en tant qu'objet psychique, mais également en termes de symbolisation de l'absence de l'objet. Par ailleurs, le concept de symbolisation primaire permet de comprendre comment les modes de présence de l'objet, les processus d'attachement, engagent les premières formes de transformations psychiques, et comment la symbolisation secondaire, qui s'effectue en l'absence de l'objet, poursuit ce processus organisateur de la subjectivité. Les proto-représentations qui émergent de la rencontre entre sujet et objet (présent) sont les moteurs du processus de symbolisation primaire qui s'appuie également sur les processus d'attachement. Ces traces sensorielles de la rencontre avec l'objet et leur refiguration favoriseront l'inscription de ces proto-représentations en représentations mentales (Mellier, 2005). Par ailleurs, l'articulation entre symbolisation et attachement s'opère à travers les modes de symbolisation du signifiant formel comme nous l'avons vu, du passage de l'originaire au primaire. Ce type particulier de transformation et d'objet psychique qu'elle produit, les formes primaires de symbolisation, semblent au coeur de la notion de gradient spatio-temporel, avancée par Golse (2013). Afin de faire dialoguer les modes de présence, absence de l'objet et la manière dont ces interactions favorisent la symbolisation, Golse précise qu'avant de penser l'absence d'objet, le jeune enfant pense l'absence du caractère habituel du mode de présence de l'objet (« l'objet est-il comme d'habitude ? »). En ce sens, c'est la présence de variations dans les modes de présence de l'objet qui engage le processus de symbolisation de l'absence et de représentation. À l'origine de la symbolisation de l'absence préexiste un sentiment d'angoisse, une angoisse destructrice liée à cette modalité de présence particulière qu'est l'absence de l'objet, avant d'être vécue comme absence. Les modes d'attachement insécurisés désorganisés témoignent alors de ces modalités de présence de l'objet trop inhabituel, qui se montre par trop différent, là où la subjectivité du jeune enfant ne peut intégrer que de « petites différences ». A contrario, l'attachement sécurisé se construit sur la possibilité pour l'enfant de dresser subjectivement une « moyenne » (Golse, 2013) des réponses de l'environnement qui lui permettent de mesurer, d'évaluer le mode de présence de son objet et de rendre compréhensibles ses variations. Ainsi, les « petites différences », les écarts, favoriseront l'émergence d'une tiercéité qui autorise la tolérance de la différence et de l'écart, constituant alors les fondations d'un attachement sécurisé. L'attachement sécurisé implique donc des objets capables de percevoir la nature de la maturité psychique de l'enfant et sa capacité à concevoir la différence et le changement, et la symbolisation primaire renvoie à une gestion du monde interne de l'enfant qui en passe par la capacité de l'environnement à médiatiser l'expérience.

La notion de gradient spatio-temporel rend compte des phénomènes cliniques qui permettent le passage d'un mode de symbolisation à un autre, à travers l'écart entre le sujet et son objet, dans une perspective spatiale et temporelle. Golse (2013) distingue trois types d'expériences symbolisantes qui mettent en évidence ce gradient, incarnant l'introduction progressive dans le psychisme de la représentation à travers ces diverses formes du signifiant formel. Tout d'abord, le sujet prend connaissance de son objet dans le temps de la rencontre, à son contact direct. La symbolisation se fait en présence de l'objet. Dans un second temps, la symbolisation se poursuit dans les écarts spatio-temporels entre sujet et objet : de petites différences font émerger la représentation chez l'enfant lorsqu'à distance de la relation ou de l'objet, il rend compte d'une expérience relationnelle passée (imitation de l'objet ; imitation de l'interaction ...). Ces différences dans le mode de présence de l'objet permettent d'organiser les proto-représentations dans le monde interne de l'enfant. Cette organisation s'apparente alors aux processus primaires. Enfin, le registre de la symbolisation secondaire s'ouvre pleinement, à distance de l'interaction et en l'absence de l'objet. À cette extrémité du gradient, le sujet peut se représenter l'objet absent, penser l'objet en son absence et se représenter son fonctionnement.

Les adolescents de notre étude semblent s'inscrire dans des registres d'attachement qui favorisent une insécurité face aux variations de l'environnement, impactant alors durablement les expériences de symbolisation de l'absence nécessaires à la construction de soi et à la fonction réflexive du psychisme.

### **2.3.3. Aux sources de la réflexivité : les liens d'attachement**

Les liens entre attachement et symbolisation secondaire peuvent se concevoir à travers ce que Fonagy et ses collaborateurs (1998) nomment la capacité réflexive, qui favorise la saisie de l'expérience subjective, s'étaye sur la qualité des liens d'attachement qui ont organisé les premières années de la vie de l'enfant. Ainsi, cette fonction réflexive s'intériorise secondairement à un travail de formalisation, de mise en scène des éprouvés de l'enfant initialement porté par l'environnement et le caregiver (Fonagy et Target, 1997 ; Fonagy et al., 1998). La mentalisation ou fonction réflexive du psychisme (Luyten, Campbell, Allison et Fonagy, 2020) désigne la reconnaissance de l'existence et de la nature des processus qui se jouent, à la fois en soi mais également en l'autre (Karlson et Kermott, 2006 ; Fonagy et al., 1998), issue de la nature des expériences primitives.

Fonction réflexive, mentalisation, renvoient à la capacité psychique à mettre en scène l'éprouvé, à lui donner sens (Lighezzolo et de Tychev, 2004). En contexte traumatique, la réflexivité permet au sujet de revisiter les contenus de sa pensée afin de leur donner une forme nouvelle, une voie d'intégration, une cohérence dans le récit identitaire (Pierrehumbert et al., 2005). À cet égard, les carences primaires dans la symbolisation, les relations précoces dysfonctionnelles et les modalités

insécures de l'attachement désorganisent l'identité, ensevelissent le sujet sous les perceptions traumatiques issues des expériences précoces et entravent l'émergence de la fonction réflexive, l'accès de l'adolescent à la construction identitaire.

#### **2.3.4. Les traces de l'attachement dans le récit et la narration**

La nature de l'attachement se perçoit à travers les registres comportementaux, les modalités associatives sensori-affectives du sujet, mais également à travers la narration, où le sentiment de sécurité ou d'insécurité est transmis à travers les constructions narratives des enfants et adolescents (Pierrehumbert et al., 2005). Les enfants insécurisés construisent des scénarios qui traduisent le sentiment d'impuissance, l'incohérence interne, l'angoisse d'abandon ou de séparation via l'absence d'objets protecteurs. Selon Pierrehumbert et ses collaborateurs, les récits de ces enfants sont également marqués du sentiment de perte de contrôle de sa propre pensée, de l'absence de résolution positive des narratifs, de projections agressives qui peuvent également déborder le cadre de la narration et s'exprimer à l'extérieur par des coups, mouvements brusques, à l'image de signifiants formels qui débordent le cadre interne pour exprimer par le corps l'intensité de la souffrance ... Les enfants ayant pu acquérir un attachement sécurisé, eux, développent des récits où est perceptible le sentiment de sécurité interne, la pensée s'engage aisément dans le processus créateur, dans la fantasmatisation, et les histoires trouvent une issue positive qui ne désorganise pas ses personnages et ses acteurs.

Par conséquent, un attachement sécurisé est une des conditions d'émergence des processus primaires de symbolisation, qui à leur tour vont structurer la fonction réflexive du psychisme et la narrativité. Or, dans un contexte de défaut d'attachement, d'agonies primitives, récit et narrations n'exercent pas leur fonction structurante de l'identité, mais révèlent les manques, à travers le fond ou la forme de cette narration, qui existent au niveau psychique ; à l'image des manifestations comportementales qui traduisent la désorganisation interne. La narration est donc un « outil » précieux à mobiliser, car elle participe activement de l'organisation de la subjectivité, du processus de secondarisation du psychisme, et permet également de mettre en évidence les phénomènes qui perturbent cette organisation aux niveaux les plus archaïques.

## **2.4. Des limites de l'institution : une reprise empêchée**

Nous avons envisagé les maltraitances comme une première source de désorganisation traumatique pour l'enfant. En effet, nous avons vu à travers la question de la symbolisation et des

processus représentatifs que l'appareil à penser les pensées ne peut se concevoir qu'en articulation avec l'environnement externe et affectif qui contient le sujet, mais également dans une perspective écosystémique plus large (Jourdan-Ionescu, 2001). En ce sens, si les maltraitances affaiblissent les ressources environnementales de l'individu, le placement doit, quant à lui, répondre à une logique de reprise du développement. Ce dispositif, régi par un cadre législatif complexe et dépendant du maillage territorial, repose sur le respect de l'application des droits de l'enfant, et notamment sur la nécessité d'assurer sa sécurité (Mayaux, Viodé et Derivois, 2016). Le placement est donc pensé comme un support d'étayage, un tuteur de résilience visant la re-construction du sujet (Aprile, Englebert et Gauthier, 2015) affaibli par son histoire de vie.

Cependant ce dispositif institutionnel peut risquer d'être générateur de dysfonctionnements. Le placement, lorsque la protection de l'enfant le nécessite, est une situation qui bouleverse l'équilibre psychique et familial, sur le mode de la contrainte, qui impose des changements, séparations et souffrances (Derivois, Matsuhara et Bika, 2014 ; Derivois et Marchal, 2013). Le placement implique la construction d'investissement par l'enfant et sa famille (Elliot, 2006), le recueil d'une adhésion partagée en vue de proposer une réponse aux difficultés rencontrées. La séparation permet un éloignement face à une situation potentiellement dangereuse. Le placement est donc un moment marqué par une souffrance initiale, dont l'enjeu est l'autonomisation et la structuration de l'espace psychique interne du sujet par la réorganisation des liens familiaux. Ces enjeux s'appuient sur l'action des professionnels qui prennent en charge l'enfant (psychologues, éducateurs, infirmiers, etc.), au sein d'une « alliance psychoéducative » rendue possible par un travail de liaison qui va guider la pratique et les relations (Elliott, 2006) dans un souci de cohérence. Pour Brandibas et Mazarin (2009), cette cohérence permet l'intégration de l'enfant au centre de sa prise en charge et la résolution de la problématique initiale. Pour ces auteurs, ce travail institutionnel est nécessaire afin d'éviter que le placement n'ait pour seul effet que de susciter une rupture traumatique.

Les **Maisons d'Enfants à Caractère Social** (MECS) s'inscrivent dans cette démarche. Ces structures ont une mission d'éducation et de socialisation des enfants, adolescents, parfois de leurs parents, qui rencontrent des difficultés sur les plans sociaux et familiaux. Leur enjeu est l'accompagnement des divers registres de problématiques rencontrées par un enfant et sa famille (Derivois et Marchal, 2013). En ce sens, une MECS peut être envisagée comme un lieu de passage temporaire visant la suppléance parentale. La prise en charge dans ce type de structure permet un étayage institutionnel par le biais d'équipes pluridisciplinaires, l'accompagnement éducatif et le soutien psychologique des enfants et adolescents confiés. Les missions de ces professionnels confèrent à la MECS une fonction d'accueil de la souffrance psychique, néanmoins différente des structures soignantes médicales (Brandibas et Mazarin, 2009), en ce sens que la population, le lieu d'accueil et le contexte de la prise en charge présentent plusieurs spécificités. Bien que de nombreux

enfants et adolescents pris en charge en protection de l'enfant souffrent également d'une psychopathologie, une MECS n'est pas un lieu d'accueil sanitaire, médico-social dont la mission serait la prise en charge d'une souffrance psychique particulière des sujets. Ces institutions socio-éducatives existent au titre de la protection de l'enfant, ce dernier n'intégrant pas l'institution en raison d'une psychopathologie, bien qu'elle puisse y être associée et éclairer un « traumatisme potentiel », mais en raison d'un dysfonctionnement environnemental qui met l'enfant dans une situation de danger. La fonction soignante d'une MECS réside donc dans une possibilité de soulager la souffrance de la séparation, d'élaborer le placement et ses causes, dans ces lieux où la loi symbolique est représentée par une contrainte avec laquelle il faut composer pour se construire (Brandibas et Mazarin, 2009). L'institution doit permettre une mise en sens de l'adversité rencontrée dans l'histoire subjective et préserver l'enfant de la répétition (Derivois, Matsuhara et Bika, 2014), de faire du placement une expérience vécue comme temps de symbolisation et d'unification des temporalités fragmentées (avant, pendant, après le placement) et de donner un sens à l'ordonnance du juge (Vue-Artaud, 2006). L'institution doit favoriser l'émergence de « zones sensibles » où le lien pourra se recréer entre soi et l'autre et permettre le dégagement des angoisses d'effondrement, traces du traumatisme (Derivois, 2008). De fait, le cadre thérapeutique classiquement mobilisé dans les contextes de soins semble souffrir de certaines limites au regard des populations accompagnées en protection de l'enfance : ces enfants appellent à davantage de régularité dans l'accompagnement et à la présence continue et durable d'un objet actif et vivant allié à l'éducateur habituellement référent du sujet (Berger, 2006). En effet, lorsque l'environnement familial du sujet est défaillant, absent ou maltraitant, les ressources environnementales extra-familiales deviennent essentielles pour suppléer aux carences de la famille et permettre à l'enfant de se développer et d'élaborer les traumatismes primitifs. Ces environnements, s'ils sont stables, peuvent constituer des ressources, des zones d'arrimages auxquelles peuvent s'accrocher les sujets traumatisés pour se reconstruire et développer d'autres schèmes d'attachement (Anaut, 2002).

Par ailleurs, la question de l'absence parentale, par délaissement ou abandon notamment, suscite chez le sujet placé des vécus d'insécurité caractérisés par l'insatisfaction de certains besoins affectifs fondamentaux. La structure de placement doit donc accueillir également le processus de deuil des parents que l'enfant doit élaborer (Delaville et Pennequin, 2018). La figure de l'autre, éducateur ou accompagnant dans le placement est fondamentale car, lorsque le lien de filiation familial est rendu traumatique par les violences ou les négligences, c'est une filiation affective qui doit se construire en appui sur d'autres objets. Les identifications que l'enfant peut nourrir à l'appui de son environnement, de la structure, de l'école favorisent cette filiation (Derivois et Charpillat-Richard, 2017), ce qui renforce l'importance de la stabilité de cet environnement. Le lien aux éducateurs et aux professionnels, qui constituent le maillage gravitant autour de l'enfant placé, doit

alors favoriser la reprise de son développement, lui permettre de reconstruire des liens sécurisés, les relations développées avec les adultes « non-parents » participant alors de la reprise du développement émotionnel, cognitif et identitaire. Or, la situation actuelle en France semble indiquer que nombre de ces enfants ne semblent pas bénéficier de ces possibilités de reprises notamment en termes de coping, de protection et de résilience (Luce et Tremblay, 2013).

La qualité de la relation parent-enfant est également une donnée qui peut avoir un impact direct dans la prise en charge de ces sujets. Ce lien spécifique est en effet considéré comme central au sein des dispositifs de protection de l'enfance, puisque la loi préconise justement le maintien des liens familiaux dans ces dispositifs (Article 375-1 du code civil ; Article 375-2 du code civil). Néanmoins, certains chercheurs soulignent l'importance de poursuivre une réflexion, en ce sens que ce lien peut tant revêtir une fonction protectrice pour l'enfant, que délétère et destructrice. En effet, le caractère généraliste des préconisations de maintien du lien peine à s'adapter aux phénomènes parfois destructeurs qui peuvent émerger dans certaines configurations familiales. Ainsi, la question du lien parent – enfant doit faire l'objet d'un questionnement non soluble dans des préconisations figées, et s'orienter vers une double perspective qui prenne en compte tout autant les bénéfices que les difficultés que peuvent générer les relations (Deprez et Wendland, 2015). En cela, ces dispositifs devraient davantage questionner et s'adapter aux besoins spécifiques de l'enfant afin d'éviter l'écueil d'une volonté de standardisation du maintien du lien qui pourrait entrer en conflit avec les enjeux effectifs de ces liens (Berger, 2006). Ces éléments appellent alors à questionner la pertinence des dispositifs de placement, non pas dans leurs objectifs, mais dans la manière dont ils s'ajustent concrètement aux vécus subjectifs des sujets placés.

En effet, les recherches que nous avons présentées mettent en exergue les différences d'efficacité entre les dispositifs institutionnels et les soins procurés par les familles d'accueil, mettant également en avant l'existence de dispositifs propices à la reprise du développement de l'enfant, comme les méthodes comportementales (« attachement et rattrapage biocomportemental ») ou les psychothérapies familiales. Ces données pourraient donc être saisies par les praticiens, pour concevoir des interventions appropriées et participer à réduire les effets néfastes à court et long terme de ces expériences chez les sujets maltraités (Zeanah, 2019). Par ailleurs, ces éléments affirment l'importance de la stabilité des dispositifs et l'importance de l'environnement dans le développement du sujet. Cependant, les données présentées en introduction indiquent que la situation institutionnelle la plus répandue s'organise en configurations instables qui mènent à de nombreuses ruptures, au risque de cumuls traumatiques forts (Zeanah et al., 2012 ; O'Neill et al., 2012 ; Summersett-Ringgold et al., 2018). Le primo placement semble, en effet, être l'élément le plus susceptible de laisser des traces traumatiques chez le sujet, liées au deuil, (Barto et al, 2018), et impacter le développement social, émotionnel et cognitif (Sheridan et al., 2018 ; Summersett-Ringgold et al., 2018). Les



successions de ruptures dans les placements favorisent le risque d'apparition de psychopathologies chez les enfants, mais également le développement de troubles dans la qualité du lien d'attachement, de la gestion des impulsions et du comportement (Humphreys et al., 2015 ; Toussaint et al., 2018 ; Parker et Nelson, 2005 ; Lamm et al., 2018) qui risquent de persister à l'âge adulte.

En outre, le placement en institution représente souvent une source d'agression supplémentaire, du fait de la particularité des configurations de vie collectives et contraintes. Cette collectivité obligée et la violence du placement peuvent actualiser les vécus agonistiques (indisponibilité des adultes ; violence des pairs) et favoriser l'externalisation de la violence sur le cadre (Derivois et coll., 2013 ; Brandibas et Mazarin, 2009). Les ruptures de parcours sont susceptibles de maintenir l'absence de rencontres avec des objets médium malléables : figures d'étayages disponibles, vivantes, survivantes et ainsi aptes à réfléchir les éprouvés du sujet et favoriser la symbolisation des épisodes traumatiques (Milner, 1979 ; Brun et coll., 2013). Le risque est alors la cristallisation des fragilités du développement psychique de ces adolescents placés (Derivois, 2008). Pour Derivois et al., (2013), la structure est un lieu où cohabitent des histoires individuelles marquées par les violences et les traumatismes, qui peuvent dégénérer sur la dynamique groupale. De plus, Derivois et son équipe, notent que les modalités d'expression à travers le comportement, le passage à l'acte, peuvent également favoriser au sein de l'équipe éducative, éprouvé de confusion et de débordement, donc un déplacement topique de la pulsion du sujet vers la scène institutionnelle. Ainsi, le morcellement institutionnel et les défaillances de l'environnement seraient des facteurs renforçant les conduites de ces jeunes qui ne peuvent tolérer une absence d'attention trop importante (Karray-Khemiri et Derivois, 2012).

Au-delà de l'échelle institutionnelle, sur le plan social, l'environnement est également porteur d'une violence qui peut nuire au processus de placement. Les représentations de l'enfant placé sont, en effet, massivement marquées par la notion « d'enfants à problèmes ; violents ; décrocheurs » (Sarri et al., 2016). Ce mouvement inscrit dans une dynamique de catégorisation stéréotypique pourrait faciliter la mise en place de prophéties auto-réalisatrices, d'effets Pygmalion (Trouillard et al., 2006) qui peuvent être rapprochés du concept de répétitions traumatiques (Freud, 1920). Ces processus stigmatisants peuvent contribuer au maintien de la souffrance et de ses sources chez le sujet, et participer à l'apparition des troubles présumés. De plus, Esposito et al. (2014) mettent en évidence le paradoxe dans lequel s'inscrivent certains adolescents placés : les troubles du comportement semblent en effet prédire le caractère instable du placement, alors même que l'instabilité des placements joue un rôle sur l'apparition des troubles du comportement. Les auteurs indiquent donc que les adolescents ayant connu plusieurs placements sont les plus touchés par les problématiques de troubles du comportement, là où des placements plus stables peuvent en préserver le sujet (Esposito et al., 2014 ; Pelton, 2013 ; Troller-Renfree et al., 2018). À cet égard, l'institutionnalisation est parfois considérée

comme une forme extrême d'adversité précoce, de par son influence sur l'ensemble du développement de l'enfant (Slopen et al., 2012 ; Toussaint et al., 2018).

Les données que nous avons présentées nous mènent à deux constats : (1) l'environnement est une donnée essentielle au développement de l'enfant et à la résolution de l'adolescence, de même qu'il est le support nécessaire à la reprise et à l'élaboration des expériences traumatiques s'il se révèle stable et cohérent de manière durable et (2) les conditions de prise en charge des adolescents placés sont actuellement synonymes de difficultés accentuées tant elles ne peuvent garantir la stabilité des environnements qui, secondairement, sont mobilisés pour pallier des limites rencontrées précocement. Ces adolescents voient donc la problématique infantile s'actualiser au premier plan de leur organisation subjective, tant l'impact est fort et n'a pu s'élaborer au sein de dispositifs garantissant la reprise de leur développement. Pictogrammes et signifiants formels sont alors des éléments à prendre en considération, au cœur de la prise en charge des adolescents en situation de placement car ils sont des marqueurs des expériences précoces, au même titre que les narrations, qui révèlent et portent les potentialités subjectivantes de l'adolescent.

Il s'agit donc d'aborder les processus pathologiques générés par les impasses de la subjectivation et d'envisager leur expression, sur le plan clinique à l'adolescence. À cet égard, nous allons présenter la manière dont ces signifiants formels s'inscrivent dans une dynamique qui témoigne également de l'impasse de la mise en narration et en récit de soi chez ces adolescents.

## **2.5. Ruptures et violences dans la subjectivité à l'adolescence**

Les obstacles à l'appropriation de sa propre pensée (Marcelli, 2007) font de l'adolescence une période à risque de décompensation, un moment limite qui révèle les failles dans la construction de la subjectivité et qui active les éléments archaïques en attente d'appropriation (Perret, 2013). L'adolescence réchauffe les impensés de l'infantile à la lumière des conditions environnementales de l'actuel. Au regard des éléments théoriques avancés jusqu'à présent, les pathologies de l'adolescence peuvent être éclairées aux moyens de deux lignes conceptuelles complémentaires (Botbol et al., 2010). La première est la théorie de la déprivation (Winnicott, 1971), qui propose d'explorer les répercussions sur l'adolescence des modes primaires de relations sujet-objet. La seconde interroge la question du déséquilibre narcissico - objectal qui peut émerger dans le travail d'adolescence (Jeammet, 2001, 2002 ; Braconnier, 2009). Nous le verrons, la pathologie adolescente résulte dans de nombreux cas d'un monde interne devenue source d'angoisses, projetées vers l'extérieur : en ce sens, ce qui ne trouve pas sa place au dedans est externalisé et se joue à l'extérieur du sujet (Botbol et al.,

2010). Les troubles du comportement et pathologies de l'agir s'inscrivent alors dans cette dynamique, et sont également des modalités d'expression privilégiées chez les sujets en situation de placement.

### **2.5.1. Passages à l'acte : un mode de survivance psychique au risque de la rupture des liens**

Les troubles de l'adolescence sont liés à des difficultés d'intégration des transformations du pubertaire, articulées à des modes de présences spécifiques de l'environnement, mais également complexifiés par les expériences infantiles qui se réactualisent. Le déséquilibre des investissements narcissiques et objectaux qui résulte de ces transformations (Braconnier, 2009) remet alors en question la place de l'objet dans la construction de l'identité du sujet. L'agir, voie privilégiée de l'expression des impasses de la pensée à l'adolescence, porte alors la marque à la fois du traumatisme et celle d'une solution anti-traumatique qui vise la survivance du psychisme face à la menace de perte de cohérence identitaire. L'agir vise à défendre la subjectivité en expulsant à l'extérieur de soi l'éprouvé traumatique de l'adolescence, il témoigne également du gel du monde imaginaire interne (Hanifi, 2019), d'un sentiment de passivité face à ses propres éprouvés, contre-investis par la prise de possession de l'environnement externe, par la manipulation de la scène externe et perceptivo-motrice, à défaut d'une maîtrise suffisante du monde interne. Les pathologies adolescentes sont alors principalement caractérisées par des mécanismes de « projection topique », qui extériorisent une réalité interne intraitable à l'extérieur de la subjectivité. Les impasses adolescentes sont également associées à l'émergence de mécanismes de défense qui témoignent de l'échec du refoulement, comme le déni, le clivage, la forclusion ou l'identification projective, témoins de la prévalence des mécanismes du ça au détriment des formations du moi (Anna Freud, 1949) ; et cette rigidité défensive orientée autour de mécanismes précœdipiens indique l'incapacité à représenter l'angoisse liée à la perte d'objet (Corcos et Lamas, 2016). Les passages à l'acte et troubles du comportement à l'adolescence révèlent le trouble des limites internes et l'impossibilité à construire un fond psychique protecteur, en l'absence de fonction contenant émanant de l'espace familial (Corcos, 2009). Les passages à l'acte sont alors envisagés comme les solutions ultimes de protection de l'identité (Corcos, 2007). D'un point de vue phénoménologique, ces troubles sont caractérisés par une agressivité envahissante, intense et répétée, suscitée par l'expérience de la frustration, et consécutifs à une perte de contrôle des émotions conduisant à la mise en acte de comportements inadaptés à une situation donnée. Deux catégories émergent alors. D'une part, l'agressivité réactive décrit une réponse comportementale impulsive à un sentiment de frustration, de provocation (« troubles du comportement et troubles explosifs intermittents » du DSM-IV). D'autre part, « l'agressivité proactive » est liée à une action agressive planifiée adressée à l'espace social. En cela, son émergence sera plutôt articulée au diagnostic de « troubles des conduites et comportements déviants »

(D'ambrogio et Sperenza, 2012). Ces deux champs font alors référence à des comportements similaires qui se différencient au regard de la représentation qui les préside et de la place de l'objet dans l'interaction avec le sujet : dans le premier cas, il s'agit d'une décharge impulsive de la pulsion sur un objet dénié, partiel ; dans le second cas, l'acte fait signe, l'autre est reconnu en tant qu'objet interpellé par le sujet (Houssier, 2008).

Les passages à l'acte et troubles des conduites à l'adolescence sont caractéristiques par le rapport du sujet à son environnement, mais également des effets de l'objet sur le sujet. Ces comportements rendent éprouvant le maintien du lien sujet-objet, et font pression sur l'entourage qui se sent souvent désemparé (Botbol et al., 2010). Le contre-transfert dans la relation de violence s'inscrit dans un processus de transfert par renversement au sein duquel l'adolescent fait éprouver à l'autre, devenu dépositaire de la pulsion, ce qu'il ne peut penser, traiter à l'intérieur de lui (Chagnon et Houssier, 2012). Ces considérations rendent la démarche de proposition thérapeutique extrêmement sensible et bouleversent les modèles cliniques traditionnels qui situent la demande au centre de la prise en charge. Chez ces adolescents, la demande et l'appel à l'autre peuvent revêtir un caractère angoissant, traumatique, qui mène au passage à l'acte comme un processus de défense identitaire contre la menace de dépendance, de passivité (Chagnon et Houssier, 2012). La relation sujet-objet devient un vecteur de menace interne, d'insécurité, actualise la faiblesse du moi, les failles du narcissisme (Jeammet, 2002a). La violence s'envisage comme un impossible à symboliser (Jeammet, 2002a) et en même temps comme tentative ultime de restauration de l'identité (Jeammet, 2007, 2019 ; Marty, 2010). L'acte, annonciateur de l'effondrement psychique, se présente alors comme un signe de virtualité de l'élaboration et de la formation de contenus (Chagnon et Houssier, 2012 ; Corcos, 2007), à l'image du signifiant formel qui devient image et contenant d'image s'il est échoïsé par l'autre qui le reçoit. La violence désigne alors une pensée non symbolisée, en action, une représentation de transformations en attente de symbolisation et d'inscription psychique (Gibello, 2002). Le passage à l'acte et sa fonction symbolisante dépendent donc de la réponse donnée par l'environnement, les rencontres intersubjectives formant le tissu de la subjectivité. Un positionnement environnemental par trop négligeant, par exemple, ou au contraire trop permissif, a-symbolique, indifférencié et fusionnel, rejetant et abandonnique, peut donc être associé à des trajectoires agressives chez les adolescents, à l'exacerbation de comportement violents voire sexualisés (Gheorgiev et al., 2010 ; Glowacz et Buzitu, 2014). Les souffrances de l'adolescent plongent par conséquent leurs racines au niveau ontologique et familial, dans l'absence de fonction contenante permettant d'asseoir la protection narcissique de l'adolescent, mais également, dans une perspective écosystémique, dans les limites rencontrées par l'environnement relationnel, social, politique etc. Ainsi, les messages culturels et sociaux contemporains, valorisant la performance et la réussite, le surinvestissement de l'espace imaginaire, peuvent tendre à fragiliser les assises narcissiques des sujets

en construction (Corcos, 2009) qui s'expriment selon des modalités modernes, à travers les pathologies de la liberté, associées à des cadres symboliques qui perdent de leurs capacités structurantes (Corcos et Lamas, 2016 ; Derivois, 2014).

### **2.5.2. Inhibition des affects, ascétisme : errance et claustration**

Les processus de rupture à l'adolescence concernent non seulement son rapport à lui et à ses objets, mais également les champs sensoriels et identitaires du temps et de l'espace. La répétition et le traumatisme de l'adolescence peuvent alors également s'éprouver à travers la cristallisation des errances, des claustrations, qui peuvent être le signe d'autant de conduites d'échappement (Botbol et al., 2010) hors de l'espace et du temps, dont le poids et l'enjeu structurant peuvent revêtir un caractère anxiogène. La fugue et le retrait par exemple, sont des formes communes de ruptures à l'adolescence qui, bien que faisant partie des expériences sensibles habituelles de cet âge, peuvent également rendre compte du malaise identitaire qui touche le sujet, et d'une volonté de retrait et de dégageant du lien à l'autre ou d'une réalité interne insupportable. Les adolescents placés sont également plus susceptibles de présenter des conduites à risques liées aux processus d'errances (Henry et al., 2006 ; Sarri et al., 2016). Outre le caractère désorganisateur et le danger auxquels ces jeunes peuvent s'exposer, errances et fugues portent également un risque majoré d'insertion dans des parcours judiciaires, voire criminels. Lorsque le système de la protection de l'enfance devient rigide, le sujet tend à développer des processus de ruptures et de fuite, qui paradoxalement vont entraîner la cristallisation de la situation-même qui suscite son opposition, c'est à dire en réponse, une rigidification des attitudes environnementales. Ce type de paradoxes rend compte de structures d'interactions entre sujet et environnement qui opèrent de manière réactives, où l'un des éléments répond et s'ajuste aux comportements de l'autre par rigidification de ses modalités de réponse, dont l'issue, nous l'avons vu, favorise la rupture, le retrait, et qui se répercute sur le plan social par la formation d'adolescents incasables (Chartier, 1989).

Ainsi, les errances, peuvent certes revêtir une valeur normative de quête initiatique au cours de laquelle l'adolescent va explorer le monde en dehors du giron parental, dans une perspective de différenciation. L'exploration de l'espace répond alors à des logiques de contenance quand la temporalité, l'exploration de soi au niveau psychique et la réflexivité n'ont pas encore acquis leur statut structurant, caractéristique à l'âge adulte. De la même manière les conduites de claustration renvoient à des attitudes de protection, de recreation d'une enveloppe externe pare-excitante à l'épreuve du sentiment de vulnérabilité du moi, mobilisée par les angoisses de séparation et les failles du narcissisme qui rendent vulnérable à l'expérience du rejet. Les situations de replis, les comportements ascétiques (Anna Freud, 1949) le phénomène de Hikkikomori, sont également des modes de défense visant la préservation de la subjectivité (Fansten et al., 2014). Mais la rigidification

de ces modes d'investissements transforme ces conduites, dont la nature vise à mettre l'objet à l'écart (Beldacci, 2010), voire même à neutraliser la subjectivité et ses angoisses, en processus pathologiques. Dans le mouvement ou le repli, une dynamique initiale visant la protection peut trouver à se cristalliser en phénomène de rupture où l'autre et la pensée sont évités. La pathologie adolescente a alors pour effet de réduire les capacités projectives, transformationnelles de l'adolescence et d'inscrire le sujet dans une inertie psychique. Ainsi, le manque de sécurité interne fait courir le risque d'une perte des liens, de séparations catastrophiques. L'espace s'en trouve alors surinvesti comme lieu de protection, aux potentialités d'externalisation par le mouvement, par l'acte, mais également comme évitement des processus de pensée, de l'angoisse. Le surinvestissement de l'espace, du monde perceptivo-moteur dénie le caractère structurant du temps, de la pensée et des formations psychologiques, dont l'accès repose sur le deuil des objets et l'élaboration de la position dépressive, sur une stabilité narcissique suffisante et des objets sécurisants (Jeammet, 2002b).

## **2.6. Les « pathologies liées aux traumatismes de la relation précoce »**

### **2.6.1. Vers des organisations narcissiques-identitaires de la subjectivité ?**

Les organisations narcissiques identitaires concernent les organisations de la subjectivité établies autour de lacunes importantes dans les processus de symbolisation, fondées sur les vécus d'agonies primitives. Les processus transférentiels par renversement, « en miroir du négatif de soi » (Roussillon, 1999a) sont alors caractéristiques de la rencontre avec ces sujets, de ces cliniques dites « extrêmes », et la charge transférentielle mobilisée dans la relation fait de la prise en charge un processus long et éprouvant, qui de plus n'est pas nécessairement porteur d'effets tangibles (Bonneville, 2010). Le concept de « pathologies des traumatismes relationnels précoces » (PTRP) définit ces profils d'adolescents, également décrits par Berger (2006 ; 2018), caractérisés par la violence, la destructivité, l'agitation, les attaques ou les évitements de la pensée et qui résistent aux classifications nosographiques habituelles (Bonneville, 2010). Plusieurs jalons permettent le repérage de ces pathologies particulières. Ces sujets ont vécu les premiers mois de leur vie dans des environnements imprévisibles, des relations « chaotiques » incapables de répondre aux besoins fondamentaux de l'enfant, générant des expériences de stress répétés et extrêmes. Ces situations ont précipité au niveau du moi l'activation de « zones de psychose symbiotique », c'est à dire l'émergence de passages psychotiques, en l'absence d'organisation psychotique franche, impliquant que cette population relève davantage de la clinique du traumatisme que de la clinique psychotique. De plus, ces spécificités environnementales ont organisé la subjectivité autour de relations à des objets

partiels marquées par l'addiction à la perception, par le besoin d'exclusivité mais aussi de destructivité, qui font de l'expérience de la différenciation une expérience « arrachante ». La rencontre avec l'autre vectorise alors nécessairement tension et excitation, mais aussi angoisse et modalités de défenses archaïques pour lutter contre elle. Ces conceptions s'articulent alors à celles des pathologies narcissiques identitaires (Roussillon, 19991, 2014), différenciées des autres entités nosographiques, qui font également mention de l'activation de zones clivées du moi, porteuses des vécus agonistiques (Winnicott, 1971). Les traumatismes relationnels précoces désignent en effet les effets sur la subjectivité des premières relations environnement-enfants imprévisibles et terrifiantes, marquées par une absence d'accordage, de synchronie, et d'expériences structurantes. Ces traumatismes sont à l'origine de troubles de la perception et de la sensorialité, des compétences intellectuelles, de la gestion des émotions, du comportement, de la socialisation, et génèrent des sujets qui peuvent être déconnectés de leurs éprouvés sensoriels (qui ne perçoivent pas la sensation de chaud, de froid, de faim, la douleur, la fatigue ...), pour qui le sentiment d'impuissance est si intolérable que la subjectivité contre-investit massivement une position de toute-puissance. Ces sujets, impulsifs du fait du manque de contrôle émotionnel, ne peuvent pas s'empêcher de frapper, de coller à l'autre, ne peuvent tolérer l'attente, la différenciation, le renoncement. Ces enfants se sont développés pour s'adapter à un environnement inadéquat. Les imagos précipitées dans ces circonstances sont fondées sur l'introjection de l'image de l'adulte imprévisible, non fiable, rejetant, qui façonnent également une image de soi détériorée, un moi clivé, comme mécanisme d'adaptation à cette relation. Bonneville poursuit une description minutieuse des processus cliniques repérables chez ces sujets : l'excitation psychique débordant les capacités de liaison internes, c'est le corps qui reçoit pour mission de lier l'expérience psychique vécue : les procédés auto-sensuels, auto-calmants, les accrochages à la sensorialité sont alors autant de stratégies déployées pour lutter contre les angoisses de néantisation, et se traduisent par des tendances massives à l'agitation, aux déplacements brusques, à l'agrippement, aux états d'alerte, à l'envahissement. Ces procédés ont alors pour fonction la décharge de la tension interne, et la production d'une sensation d'unification corporelle à travers une « enveloppe d'agitation sensori-motrice », d'une sensation d'existence, qui en passe par des processus de retrait de la subjectivité dans l'identité de perception, via un agrippement à l'auto-sensualité (qui vise l'absence de prise en compte de la perception extérieure) et par la projection topique de l'excitation interne vers l'extérieur. Ces procédés sont alors autant de manières pour le sujet de se séparer d'une charge pulsionnelle interne, de tentatives de solutions visant à rétablir un équilibre psychique en appui sur des solutions bio-logiques, car privés des dispositifs internes favorisant l'intégration de l'expérience par le biais des structures psychiques.

## **2.6.2. Le placement comme une double épreuve à l'adolescence**

Être adolescent après avoir vécu l'expérience du traumatisme infantile constitue un défi important, qui se complexifie avec les placements lorsqu'ils sont peu cohérents. Les adolescents placés doivent résoudre alors deux problèmes : ceux des carences primaires, qui ont parfois empêché le développement de la fonction représentative, et la négociation du pubertaire qui permet la construction de l'identité. Les comportements et les narrations adolescentes donnent alors à voir les angoisses qui parasitent le discours et l'associativité sensori-motrice (Mazoyer, 2012 ; Jeammet, 2019). De plus, les parcours de placement colorent les conflictualités pubertaires d'éprouvés de trahison au contact de l'environnement (Henry et al.2006), le sentiment de passivité y est accentué, le corps et l'image du soi apparaissent désorganisés, de même que les compétences relationnelles (Lemoust de Lafosse et Leblanc, 2016 ; Richter et Lemola, 2014). Les organisations de la subjectivité de ces adolescents, compliquent également le mode de prise en charge thérapeutique. L'indifférenciation qui peut exister entre le moi adolescent et l'autre impose que l'environnement puisse être vivant, survivant, sans représailles pour permettre un processus d'interiorisation, de différenciation, et la capacité du psychisme à survivre à la pulsion : il s'agit de favoriser la transformation de la pulsion destructrice en fantasme (Berger, 2018), et notre revue de la littérature nous a permis de constater que ce principe de survivance ne peut, dans de nombreux cas, pas s'exercer. La pensée conserve alors sa valence destructrice et ne peut acquérir sa fonction symbolisante. Dans cette perspective, ces jeunes doivent faire l'objet d'une attention particulière tant leur situation est susceptible de déboucher sur des problématiques psychopathologiques, judiciaires et marginalisantes. Les sujets concernés par la protection de l'enfance constituent une grande partie des consultations en urgence pédopsychiatrique (Chatagner et al., 2015), massivement pris en charge dans les structures de soins (Vitte et al., 2017). Toutefois l'évaluation de l'efficacité de ces dispositifs demeure difficile : l'absence d'étayage familial, les difficultés de coordination entre les services sanitaires et sociaux, l'efficacité relative des mesures de prévention, sont identifiés comme des facteurs favorisant l'insuffisance des offres de soin (Kayser et al., 2011). Paradoxalement, peu de réflexions consacrées à la dimension thérapeutique de la prise en charge de ces adolescents ont été formulées (Berger, 2018) alors que les spécificités de cette clinique sont aujourd'hui connues (Berger 2018 ; Bonneville, 2010). L'absence de modèles psychothérapeutiques spécifiquement adaptés pourrait donc être préjudiciable, et justifie donc l'émergence d'études visant à répondre à cet enjeu.

### **3. Médiations thérapeutiques, écriture et symbolisation**



# 3.1. Les médiations thérapeutiques et l'écriture : un potentiel de réorganisation

## 3.1.1. Aux limites des dispositifs : une absence de préconisation de soins

La santé mentale des adolescents de la population générale est une priorité en santé publique (Rechtman, 2004) dans la mesure où chaque sujet fera au moins une expérience traumatique avant ses 18 ans (Perez et al., 2017). Par ailleurs, il est à noter qu'entre 6 et 33% des adolescents font l'expérience d'idées délirantes, d'épisodes hallucinatoires, et que ces épisodes augmentent le risque de développement d'une psychopathologie psychotique à l'âge adulte, risque lui-même corrélé aux événements de vie (Larøi et al., 2009). De plus, d'un point de vue sanitaire, les adolescents placés représentent la majorité des demandes de consultation en psychiatrie pour des troubles des conduites ou comportements oppositionnels (Chatagner et al., 2015), et sont plus intensément touchés par toutes sortes de morbidités psychiatriques que les autres sujets puisqu'il est estimé que 74% des adolescents placés souffrent de pathologies psychiatriques comme les troubles oppositionnels, troubles des conduites, dépression ou troubles anxieux (Kayser et al., 2011 ; Vitte et al., 2017 ; Beal et Greiner, 2015).

De plus, les jeunes en situation de placement présentent souvent des profils définis comme incasables : ne relevant spécifiquement ni de la psychiatrie, de la protection judiciaire ou du secteur éducatif (Drieu, Sarabian et Plages, 2012), ces adolescents sont au centre d'une multitude de problématiques qui complexifie le diagnostic et les conduit donc à bénéficier de prises en charges peu adaptées, multiples et souvent morcelées, voire même, à l'absence complète de prise en charge. Au niveau des politiques publiques, plusieurs critiques ont pu être adressées à la rigidité, à la systématisation des procédures de protection de l'enfance, jugées réductionnistes, paradoxales, destructrices et délétères (Smith et al., 2018 ; Renault et al., 2015). Par ailleurs, le modèle français a également pu être critiqué au regard de l'absence de procédures d'évaluation qui président aux mesures de placement, et qui se fondent davantage sur des appréciations subjectives que sur un modèle partagé et appuyé sur les données scientifiques (Berger, 2006). Seules de rares études ont eu pour objet des outils d'évaluation de l'enfance en danger pour pallier ce manque (Vandevoorde et al., 2016). Par ailleurs, des initiatives politiques ponctuelles ont également alerté sur les conditions d'accueil en protection de l'enfance souvent incohérentes, instables (Tribune Créoff et Laborde, 2018). Enfin, malgré l'ensemble de ces éléments, la recherche dans le champ des psychothérapies s'est peu intéressée à la population des adolescents placés (Berger, 2018), et pour cause, « en France, il n'existe pas de recommandations nationales pour la prise en charge de la santé mentale des enfants

placés » (Even et Sutter-Dallay, 2019, p. 4). L'exploration des dispositifs favorables à l'évolution de ces sujets confiés continue donc de susciter de nombreux questionnements tant au niveau médical, social qu'éducatif (Chatagner, 2015). Il est donc nécessaire aujourd'hui de s'appuyer sur les données disponibles dans la littérature pour favoriser l'émergence des interventions dont peuvent bénéficier les sujets qui ont vécu des situations d'adversité. Ainsi, une formulation de soin devra tenir compte de l'ensemble de ces éléments pour tenter de mettre en évidence un modèle thérapeutique susceptible de porter sur les spécificités de la population.

### **3.1.2 Les médiations : une thérapeutique appropriée ?**

L'utilisation de la médiation dans une perspective thérapeutique n'est pas récente (Attigui, 2012), mais elle ne bénéficie d'un support conceptuel solide que depuis quelques années (Brun, 2015). Elle s'inscrit dans la dynamique des dispositifs symbolisants appuyés sur l'analyse des processus transférentiels, vecteurs primordiaux de l'activité de symbolisation. Ces dispositifs ont pour objectif, à partir d'un médium, un objet issu du monde « artistique ou artisan », de « matérialiser l'activité de symbolisation » (Roussillon, 2011, p. 25) dans un cadre thérapeutique organisé par le jeu, la création. Le cadre de chaque psychothérapie à médiation repose néanmoins sur un dispositif singulier composé des spécificités de son médium : le recours à un médium donné fait de la psychothérapie un dispositif à symboliser d'où vont émerger des matières particulières, et à partir desquelles un type spécifique de transformation pourra prendre forme. Les médiations sont des dispositifs inscrits dans le référentiel psychanalytique, et qui, à cet égard, reposent sur deux opérateurs principaux que sont l'association libre et l'analyse des processus transférentiels (Brun, 2015 ; Rabeyron et al., 2018). La médiation est un dispositif clinique symbolisant qui favorise la re-saisie par le sujet de sa propre expérience (Roussillon, 2014). Le médium malléable se présente alors comme une interface sur laquelle une représentation en attente d'intégration peut être projetée puis réappropriée par le sujet.

Ces thérapies s'adressent préférentiellement aux organisations narcissiques identitaires de la subjectivité, dans lesquelles les processus représentatifs primaires et secondaires, l'accès à l'image et au symbole, sont mis en échec et pour lesquelles l'expérience psychique ne peut s'intégrer à travers les ressources traditionnellement mobilisables dans les environnements habituels. Au point de vue nosographique, cette terminologie désigne les états psychotiques, autistiques, les conduites antisociales ou criminelles, certains états-limites et psychosomatiques (Roussillon, 2013b ; Mille et al., 2015), mais peut également être associée, comme nous l'avons proposé, aux pathologies des traumatismes relationnels précoces. Les thérapies à médiation sont alors des ressources nécessaires lorsque les difficultés rencontrées par la subjectivité dans la mise en place et la solidification des processus psychiques fondateurs de la fonction protectrice puis réflexive de la subjectivité

compliquent un processus thérapeutique fondé sur le matériel verbal (Brun, 2016 ; Brun, 2014c). En effet, c'est dans les creux du langage et ce qu'il ne peut exprimer que se trouve l'intérêt des médiations. Le recours à un médium malléable est également attracteur et facilite le processus associatif sensoriel là où le processus d'association verbal peut être inopérant dans le travail thérapeutique (Mille et al., 2015). Ces modalités thérapeutiques semblent alors adaptées aux sujets dont les enveloppes psychiques ont été rendues défailtantes par plusieurs facteurs au cours du développement (Kaës, 2002), comme pour les adolescents en situation de placement et affectés par les traumatismes relationnels précoces, qui font face au « gel » de la pensée.

Le recours à la médiation peut s'avérer alors pertinent dans les situations où la rencontre en entretien, le face à face, ou encore la cure analytique type peut se révéler inadéquate. En effet, les psychothérapies d'adolescents aux prises avec des problématiques narcissiques-identitaires nécessitent de passer d'un modèle de l'attente d'une demande à la co-construction d'une offre de soin, ce qui implique d'aller à la rencontre de l'adolescent en amont de l'émergence de sa demande (Roman, 2012 ; Chagnon et Houssier, 2012). Par ailleurs, le cadre thérapeutique doit également pouvoir proposer un ensemble de contraintes à effet de contenance pour permettre de soulager l'adolescent du débordement pulsionnel (Corcos, 2007), d'apaiser le risque d'envahissement, la tension suscitée par le lien et favoriser l'engagement thérapeutique (Jeammet, 2019). Le cadre de la médiation, s'il s'équilibre entre prescription et libre association, peut revêtir cette fonction contenante favorable à l'émergence de la représentation. Une première hypothèse nous permettra d'avancer que le cadre global de la médiation par l'écriture, voire même ses cadres, pourraient favoriser la constitution de cette fonction contenante.

Ces dispositifs facilitateurs du travail clinique, les médiations, opèrent donc en premier lieu pour pallier des settings thérapeutiques inadaptés, mais aussi au niveau transférentiel, afin de favoriser un apaisement de l'éprouvé qui résulte des relations les plus mouvementées. Le transfert par diffraction qui peut émerger de tels dispositifs rend possible un dégagement du clinicien d'un transfert par trop massif (Roussillon, 2014), et dont l'intensité barrerait la mise en forme des processus psychiques en attente de symbolisation ; le recours au médium malléable soutient cette diffraction, ce dégagement, et favorise l'émergence des processus psychiques (Roussillon, 2011), la régulation de la violence du lien (Saint-André et al., 2011). **Nous posons donc ici l'hypothèse que la médiation peut favoriser la reprise des expériences fondatrices de la représentation et réengager un travail de symbolisation à travers le lien transférentiel au médium malléable**, aux cadres de la médiation, car leur établissement devrait favoriser la pacification des liens, et leur intériorisation au niveau interne, se manifestant par une relance des processus réflexifs.

L'approche thérapeutique des médiations, et plus spécifiquement des médiations par l'écriture présentées plus loin, nous semble alors être un modèle à privilégier dans l'accompagnement des

adolescents, et à plus forte raison lorsque ceux-ci ont connu un parcours de placement. Ce modèle semble en effet s'inscrire dans l'objectif de tenir compte du rôle de l'objet, de l'autre, et de l'envisager comme un opérateur thérapeutique important, qui participe d'un « acte thérapeutique bien tempéré » (Corcos, 2007), justement adapté aux spécificités de la clinique et appeler la créativité interne de l'adolescent en contrepoint des mouvements de destructivité, en accord avec la nécessité d'accueillir, de donner sens aux conflits, d'apaiser et de contenir pour maintenir les liens (Jeammet, 2001). Les médiations semblent alors pouvoir répondre aux problématiques posées par le trauma précoce, le parcours de placement et le temps adolescent, car facilitant la re-création des expériences sensorielles primitives non symbolisées (Roussillon, 2014) qui parasitent l'ensemble du fonctionnement psychique et suscitent le retour de ces expériences sous des formes archaïques (Brun, 2019). Notre propos s'orientera sur les éléments constitutifs du cadre thérapeutique des médiations (Brun et al., 2013), reposant sur le modèle de la symbolisation de Roussillon (1999a) et se spécifiera au regard de la médiation groupale par l'écriture. En effet, nous verrons que cette médiation semble porter des particularités malléables très favorables à la reprise des processus de symbolisation chez ces adolescents.

### **3.1.3. Écriture et soin psychique : un bref historique à partir des ateliers d'écriture**

Certains artistes écrivains ont décrit l'activité d'écriture comme un formidable outil d'autoguérison (Woolf, 1922) ; au-delà de sa valeur communicationnelle symbolique, elle offre aussi des intérêts cathartiques (Cioran, 1973 ; Ernaux, 2003 ; Semprun, 1996), se présente comme un recours face à des situations de souffrances internes extrêmes, « infernales » (Artaud, 1947), à des angoisses intenses qui les fragilisent l'identité (Leiris, 1939 ; Bernhard, 1980). L'écriture s'est à ce titre imposée dans le contexte du soin, notamment psychique, comme une médiation favorisant une dynamique de bien-être dans un cadre thérapeutique.

La pratique de l'écriture sous forme d'ateliers apparaît aux États-Unis dans les années 30 (Graves, 1983) à la suite des « ateliers d'écrivains » développés en IOWA en 1936, et ont une fonction de transmission, d'apprentissage et de développement de la technique littéraire. Dès lors, les espaces ateliers essaient dans le champ pédagogique à travers des méthodes d'enseignement alternatives (Calkins, 2006) aux États Unis tandis qu'en France, la pédagogie « coopérative » promeut le développement de l'élève à travers les traces graphiques, notamment le journal de classe (Freinet, 1970). En parallèle, les surréalistes créent l'Ouvroir de Littérature Potentielle (Oulipo) en 1960 (Oulipo, 1973) et développent ainsi des rassemblements littéraires créatifs et ludiques. Dans le champ psychanalytique, l'écriture à visée thérapeutique est introduite par Elizabeth Bing, qui dès 1968 propose des ateliers aux enfants dits « caractériels » scolarisés en Institut Médico Éducatif (IME).

L'écriture est également un outil sollicité par les professionnels qui prennent en charge les troubles du langage : certains spécialistes de l'orthophonie, comme Chassigny (Ateliers Claude Chassigny, 2018), conçoivent des dispositifs qui permettent aux enfants et adolescents dyslexiques, dysorthographiques de se réconcilier avec l'écriture. D'une manière générale, les ateliers obéissent à un *modus vivendi* bien identifié : présence d'animateurs, temps d'écriture, lecture et échanges sur les textes produits pendant la séance (Pimet et Boniface, 2016), indépendamment du modèle théorique exploité ou de l'objectif visé. Dans le domaine du soin psychique, l'écriture a principalement été étudiée par Pennebaker et ses équipes, qui, dans les années 80 (Pennebaker et Beall, 1986) lancent une série d'études analysant les effets de l'écriture expressive (*expressive writing*), méthode de confession émotionnelle personnelle, sur des indicateurs de santé physique, mentale, sociale (Pennebaker et Beall, 1986; Lepore et Smyth, 2002). L'expérimentation propose aux sujets testés d'écrire de manière régulière (3 à 5 fois par semaine) pendant une durée déterminée (5 à 20 minutes par session d'écriture), à propos d'un événement personnel affectivement marqué (neutre - positif - négatif) dépendant des situations expérimentales. Le paradigme de Pennebaker a donné lieu à de nombreuses études, en partie reprises par une méta-analyse regroupant 146 d'entre elles (Frattaroli, 2006), au sein de laquelle nous distinguons trois champs sur lesquels l'écriture expressive semble avoir un effet. Tout d'abord, sur le plan somatique, les études mettent en évidence les effets de l'écriture sur le « bien-être » physique (Pennebaker et Beall, 1986; Petrie et al., 2004). Sur le plan psychique : les auteurs soulignent une diminution des symptômes anxio-dépressifs et du stress post traumatique (Koopman et al., 2005). Enfin, concernant la socialisation, la reprise des liens sociaux et une baisse de l'absentéisme au travail sont mises en exergue (Pennebaker et Graybeal, 2001). Les études menées spécifiquement auprès d'enfants et d'adolescents qui ont bénéficié de l'écriture expressive, montrent une diminution de l'absentéisme scolaire, des symptômes dépressifs, des éprouvés anxieux, des comportements violents chez les enfants (Reynolds et al., 2000). Cependant, le modèle de Pennebaker reste éloigné d'une véritable psychothérapie à médiation par l'écriture même si les observations menées relèvent d'une réelle capacité de la confession écrite à soigner - d'une *writing cure* (Piolat et Bannour, 2011; Lepore et Smyth, 2002).

Ce faisant, l'écriture devient très utilisée en contexte thérapeutique, dans tous les domaines du soin psychique. Cependant, la littérature est peu unifiée sur ce sujet, comme nous le verrons, et il convient d'identifier précisément son usage auprès des adolescents, et les effets qu'elle produit.

### **3.1.4. Contextes d'utilisation de l'écriture auprès des adolescents**

L'écriture est utilisée dans plusieurs approches psychothérapeutiques relevant de divers paradigmes : en thérapie psychanalytique (Berardo, 2014), cognitive et comportementale (Blake et al., 2018), en thérapie familiale (Hoffman et al., 2010). Cet outil est aussi souvent associé aux art-

thérapies (Brillantes-Evangelista, 2013), ainsi qu'aux thérapies narratives (élaborées dans des cadres psychanalytiques ou cognitivistes) qui visent à favoriser une compréhension par le sujet de son histoire personnelle, des moments importants de sa vie, et à reconstruire les expériences sources de souffrances par l'écriture. En contexte de soins, l'écriture peut être utilisée en consultations (Berardo, 2014) ou dans le cadre d'hospitalisations (Miller et al., 1987), ainsi que dans des dispositifs novateurs qui recourent à internet et à des échanges avec un thérapeute par le biais d'e-mail (Herbst et al., 2012). Ces thérapies numériques ont vu le jour avec l'accessibilité grandissante des nouvelles technologies et permettent la construction d'un lien thérapeutique avec des adolescents très insécurisés et évitants dans les relations sociales (Roy et Gillett, 2008). L'usage de l'écriture avec les adolescents a été relevé pour les victimes d'abus sexuels (Bowman et al., 1994), chez les sujets suicidaires (Alexander, 1990; Brun, 2013) ou scarifiants (Hoffman et al., 2010), ayant des difficultés relationnelles et scolaires (Berardo, 2014), des troubles du comportement (Christanson et Miller, 2016), chez les adolescents boulimiques et anorexiques (Laube et Wieland, 1989 ; Madigan et Grieves, 1997), dans les problématiques de dépression, de stress post traumatique (Brillantes-Evangelista, 2013; Chidiac, 2008; Hall et Torres, 2002) et de deuil (Neimeyer, 2012). Les dispositifs par l'écriture se retrouvent aussi dans la prise en charge des adolescents délinquants et incarcérés (Nashef, 2016; Greenbaum et Javdani, 2017), aux problématiques borderline et de troubles de la personnalité (Hachet et Hachet, 2016). L'écriture est donc un dispositif déployé avant tout face aux problématiques adolescentes inscrites dans la clinique de l'extrême dont les ancrages sont souvent les signes d'une expérience traumatique.

L'écriture est aussi utilisée dans des contextes non thérapeutiques, certaines études s'intéressant par exemple aux effets de l'écriture produite spontanément par les adolescents sur leur bien-être (Boniel-Nissim et Barak, 2013). Dans cette même perspective, les productions d'artistes et d'auteurs intéressent aussi la littérature, permettant de noter que l'œuvre a des effets sur l'expression émotionnelle, qu'elle favorise la création d'une expérience intersubjective dans le rapport entre l'artiste et son public (Maddalena, 2009). Plusieurs auteurs, professionnels de la littérature, proposent aussi d'animer des ateliers d'écriture d'histoires (storytelling sur internet, à l'attention de jeunes sans abris : ces travaux constatent que par l'écriture récréative croît l'émergence des processus de résilience et d'élaboration d'un vécu difficile (Ottaway et al., 2009). Les productions spontanées des adolescents réalisées sans enjeux thérapeutiques peuvent aussi faire l'objet d'un travail en thérapie lorsqu'elles sont évoquées en présence du thérapeute (Hall et Torres, 2002). L'écriture a également été mobilisée dans une perspective sociale, comme par exemple auprès d'une population d'enfants et d'adolescents adoptés, invités à écrire leur histoire pour en permettre la compréhension par les autres, dont les effets thérapeutiques émergent sans qu'ils soient l'enjeu du dispositif (Moroz, 1996). Enfin,

l'écriture peut aussi être mobilisée comme un dispositif facilitant (Tyson et Baffour, 2004) l'engagement thérapeutique au sein d'une psychothérapie par exemple (Snell, 2011).

Dans le champ des soins somatiques, l'écriture est souvent associée à la médication pour prendre en charge les morbidités psychologiques en lien avec des affections somatiques comme le cancer (Oppenheim et al., 2008; Peckham et al., 2017; Altay et al., 2017; Lombard et al., 2013) ou le sida (Fair et al., 2012; Gladding et Wallace, 2018). Ces dispositifs sont coordonnés principalement par les équipes infirmières (Altay et al., 2017; Fair et al., 2012; Heimes, 2011). Dans cette perspective, l'écriture dans le domaine du soin somatique favorise l'expression de soi, de la souffrance et des émotions face à la maladie ; elle procure au patient un sentiment de contrôle sur sa pathologie et lui permet de développer des stratégies de coping pour faire face à cette situation (Hofmann et Lewis, 1981; Oppenheim et al., 2008). L'écriture peut aussi être mobilisée pour accompagner les périodes de rémission et le retour à la vie hors du soin (Lombard et al., 2013). Enfin, l'écriture présente un intérêt dans la relation entre patient et médecin, pour permettre une meilleure compréhension des symptômes du patient par le médecin, au moyen de la tenue de journaux liés à la maladie par exemple. Dans ce contexte, le journal favorise la communication entre patient et professionnel, et permet au patient de se dégager de sa subjectivité pour objectiver et rendre compréhensible sa symptomatologie (Stensland et Malterud, 1999). L'écriture est donc utilisée dans de nombreux contextes, dans les champs thérapeutiques et préventifs, pour favoriser le bien-être physique et mental des adolescents (Esterling et al., 1999).

Il existe différentes manières de pratiquer l'écriture, qui dépendent des sensibilités des cliniciens qui y recourent, mais également des appétences particulières de la population à laquelle elles s'adressent. Nous verrons que le cadre conceptuel dans lequel son utilisation s'inscrit mobilise des effets thérapeutiques particuliers, mais son inscription dans le champ des médiations semble répondre particulièrement aux problématiques posées par la population que nous avons décrite. Il s'agit donc de s'intéresser aux processus internes opérants dans la psychothérapie à médiation pour ensuite dégager les particularités de la médiation écriture, et son potentiel auprès de notre population.

## **3.2. Médium malléable et processus de transformations thérapeutiques**

### **3.2.1. Processus créateur, malléabilité et jeu**

La création naît de l'histoire du créateur (Ferrant, 2018), de ce qu'il organise ou d'une tentative de figurer, de faire advenir une expérience traumatique initialement infigurable (Roussillon, 2011). La création mobilise les traces d'absences de traces, les « traces de non-traces » (Ferrant,

2018). Anzieu (1981) distingue 5 phases du processus créateur, descriptives de cette dynamique de mise en scène de contenus infigurables. D'abord (1), la phase de saisissement est décrite comme une impulsion du moi, qui mobilise une régression, une crise interne, dans un moment opportun. La phase représentative, ensuite (2), mobilise dans le moi un représentant, un contenu de pensée. Le psychisme, à travers les processus primaires, procède alors (3) à une transformation et à la liaison des contenus via le recours à un matériau. La composition de l'œuvre répond ensuite (4) à des processus psychiques névrotiques (formation de compromis) qui transforment des représentations archaïques en images acceptables pour la psyché. L'œuvre, lorsqu'elle est transmise, témoigne alors (5) de la levée des inhibitions et des résistances du créateur, et d'autre part s'inscrit dans l'intersubjectivité, suscitant des représentations et des affects chez celui qui la reçoit. En négatif, nous pouvons proposer que les défauts dans le déroulement de ces phases nous indiquent les défauts des processus de figuration, d'élaboration et de symbolisation psychique. Ainsi, le processus créateur porte également les traces de l'expérience non symbolisée. Le moment d'exposition de l'œuvre, son ouverture sur le versant intersubjectif rend compte de la capacité réflexive du sujet, à reconnaître l'existence subjective de l'autre. L'absence de transmission, de direction conférée à l'œuvre peut alors mettre en évidence les limites du sentiment de sécurité interne ou de conception de la propre subjectivité de l'objet. La quatrième phase du processus créateur peut également être mise en péril, notamment chez la population que nous avons décrite. La phase de composition, de préparation, de recherche visant l'organisation du contenu de la création peut céder aux assauts de l'agressivité et entraver la fonction réflexive du psychisme. Les décharges violentes, mises en scènes incohérentes, les productions infinies, automatiques et catastrophiques rendent compte de l'impossible étayage de cette phase du processus créateur. Ainsi, l'impossible accès à un processus créateur plein et entier semble reposer sur les limites psychiques énoncées précédemment, et l'enjeu de la médiation, de l'écriture, est la restauration de ce processus représentatif en écho à une mise en cohérence de l'identité.

L'acte créateur est également un acte ludique, qui fait appel à l'activité du jeu. Pour Mélanie Klein (1968), le jeu est un moyen privilégié d'accès aux structures inconscientes qui organisent la subjectivité de l'enfant. Il favorise l'accès aux fantasmes, affects et angoisses. Le jeu est alors un moyen par lequel la relation à l'objet peut être explorée (Paquette et Terradas, 2018) et dont la nature est rendue observable à partir des formes du jeu. Trois formes de jeux peuvent alors être distingués, rendant compte de l'organisation de la subjectivité du sujet qui s'y prête. Le jeu traumatique (1) est associé à la reviviscence d'expériences traumatiques. Il semble chaotique, incohérent et peu structuré, présentant une violence dont l'enfant ne peut se dégager. Le jeu abréactif (2) constitue une tentative de dégagement du trauma. Le scénario traumatique peut, dans cette configuration, trouver plusieurs terminaisons, une multitude d'issues, mais conserve une portée agressive, une rigidité thématique et l'expérience est vécue comme insatisfaisante, ce qui témoigne d'un échec de son élaboration. Enfin,



la reconstitution par le jeu (3) une expérience ludique satisfaisante psychiquement. Le trauma continue de se répéter de manière moins intense, sous certains de ses aspects seulement car d'autres éléments trouvent à s'intégrer au niveau psychique, l'enfant s'apaise et exprime une variété d'émotions, de thématiques, le jeu pouvant s'achever de manière positive et susciter un soulagement.

Par ailleurs, les enfants impactés par les traumatismes relationnels précoces seraient globalement moins joueurs que les autres, et, lorsque le jeu s'exprime, il serait davantage immature, peu durable, orienté par la sensori-motricité, fonctionnel. Les jeux sont également moins teintés de contenus fantasmatiques, émotionnels, affectifs et présentent les symptômes du vécu traumatique : intenses et brefs, ils sont saturés d'affects négatifs envahissants, et impactés par des interruptions multiples, par l'irruptions de contenus traumatiques. La relation objectale qui y est projetée renvoie à des contenus archaïques et dégradés : malveillance, contrôle, destruction, impuissance, soumission, sont autant de thématiques perceptibles dans ces jeux qui signent la présence d'angoisses d'anéantissement (Paquette et Terradas, 2018).

Les médiations s'appuient donc sur cet aspect révélateur de la subjectivité qu'est l'espace transitionnel du jeu, mais également sur la manière dont, pris en compte par le clinicien, ce cadre peut porter des effets thérapeutiques. L'écriture répond alors également à ces principes, car le rapport initial engagé entre le médium et l'adolescent concerne son versant ludique, et mobilise les potentialités créatrices à travers les consignes et la manipulation du matériau. Dans le rapport au jeu, le versant ludique « contextuel », symbolique et signifiant est d'abord et avant tout lié à la dimension matérielle que représente l'objet à médiation, dont les caractéristiques sensibles concernent précisément le champ de la subjectivité organisé sous le primat des processus primaires. Ce versant de la médiation semble être un des aspects essentiels en direction d'une prise en charge des problématiques mobilisées par le placement, et l'écriture, en tant que médiation, paraît adaptée à la problématique adolescente.

### **3.2.2. Le médium malléable : un objet au service des transformations psychiques**

Le médium malléable est l'objet sur lequel une psychothérapie à médiation prend appui. Le médium malléable est un objet « matériel, matérialisé, inanimé et intime », qui participe de la régulation de la vie psychique et des processus primaires de symbolisation (Roussillon, 2009). En ce sens, l'objet médium malléable est un objet transitionnel, c'est à dire un représentant des processus psychiques prenant forme dans la matérialité de l'objet (Winnicott, 1971) et dont la fonction est de favoriser le processus de création du symbole au sein de l'espace psychique (Milner, 1979). Au regard de ce que nous avons évoqué précédemment, nous pouvons indiquer que le médium contribue aux conditions de re-création d'une rencontre avec un environnement qui pourra exercer sa fonction réflexive des processus qui animent le sujet. L'objet médium offre la possibilité d'une rencontre à

travers le jeu (il est un objet) et devient représentant de la topique interne du sujet, des caractéristiques de l'objet ou de la représentation à intégrer (Roussillon, 2009). Le médium porte, au même titre que l'environnement humain, les caractéristiques de la malléabilité, qui interagissent avec le sujet dans la constitution des fonctions psychiques fondamentales (Roussillon, 2013b) : saisissabilité, constance, prévisibilité, fidélité, endurance, transformabilité, sensibilité, disponibilité, sont autant de dispositions portées par les objets de la relation qui rendent l'expérience accessible et intégrable pour le sujet en construction, pour permettre l'émergence de la fonction représentative du psychisme (Milner, 1979). Le médium malléable, quant à lui, est un objet pensé pour contenir ces caractéristiques, qui pourront être reproposées secondairement au sujet qui a éprouvé les manques dans les caractéristiques malléables de son environnement précoce. Existant sous diverses formes, le médium malléable est avant tout porteur de ces caractéristiques « constantes » qui vont favoriser l'émergence de l'associativité tant sensori-motrice que verbale des sujets qui l'éprouvent. Il décrit une matière « souple », c'est à dire sur laquelle peuvent s'inscrire les empreintes de celui qui le manipule. Ainsi, nous concevons que les psychopathologies narcissiques-identitaires se sont organisées autour des défauts de la malléabilité de leur environnement précoce, chacune donnant lieu à des failles spécifiques, en lien avec les imagos précipités par les failles de ces propriétés : les imagos intériorisées par ces sujets sont des objets dépourvus de ces caractéristiques et concernent donc des formes de l'objet insaisissable, imprévisible, insensible, rigide ou détruit. Le cadre thérapeutique doit alors, pour Roussillon, porter chacune des caractéristiques de la malléabilité (2013b) pour favoriser la reprise des expériences qui ont fondés les imagos imprévisibles, rejetants, changeants, indisponibles, détruits. De telles défaillances invitent donc à dessiner les contours de la malléabilité qui sera à proposer dans le cadre de la médiation et les caractéristiques générales qui constituent habituellement le médium-malléable (Roussillon, 2009 ; 2014). Ainsi, l'objet médium-malléable doit pouvoir être saisi et manipulé (*saisissable*), ainsi qu'accessible à l'expérience (*disponible*). De plus, son caractère suffisamment informe doit permettre au sujet de le manipuler, d'y imprimer sa trace (*transformable*), et sa fidélité lui permet de rester stable, de conserver la forme qui lui est donnée (*fidélité*). Enfin, le médium doit pouvoir résister aux attaques et ne pas se transformer de manière spontanée (*indestructible*), mais également se présenter comme chaleureux et présent dans la relation (*vivant*). Ces caractéristiques sont à envisager, dans la médiation, comme des propositions de rencontres potentielles entre le sujet et la matière, là où les rencontres précoces fondatrices de la symbolisation n'ont pu être faites. En ce sens, les caractéristiques malléables du médium agissent comme un contrepoint aux failles du développement du sujet. Le choix du médium proposé doit répondre aux spécificités de l'organisation subjective du sujet et relever des besoins du moi (Roussillon, 2009 ; 2014), car chaque médium mobilise un rapport à la sensori-motricité spécifique, qui permet l'émergence de contenus psychiques eux-aussi spécifiques (Roussillon, 2011). Le choix

du médium va donc déterminer les expériences subjectives qui seront transférées dans le cadre de la thérapie.

L'objet rend alors possible les processus de symbolisation, l'expérience du trouvé-créé, condition d'une désillusion « non-catastrophique » concernant l'indétermination et l'existence de la séparation entre le sujet et son objet (Kaës, 2007). Il confronte le sujet en difficultés dans la symbolisation à l'expérience non intégrée, et suscite la création d'une présentation hallucinée de l'expérience. L'articulation des caractéristiques malléables du médium et la présence du cadre thérapeutique font de l'expérience un événement non pas désorganisateur, mais source de satisfaction et d'appropriation. Ainsi, la rencontre à l'objet médium favorise la capacité d'être seul et dénoue les mouvements d'adhésivité, d'emprise, de clivage ou de violence, rend tolérable l'inconnu, l'informe et l'indifférencié (Roussillon, 2004), qui fondent la possibilité à tolérer et représenter l'absence, le manque, et donc l'existence de l'objet.

À partir du jeu premièrement initié avec le médium-malléable, le sujet pourra concevoir ses caractéristiques dans l'atmosphère et dans les différents cadres qu'il pourra explorer. En médiation, le médium est une des caractéristiques d'un cadre plus large, dont la constitution favorise la relance des processus psychiques en défaut. Ainsi, les expériences fondatrices que nous avons évoquées ne se limitent pas à la rencontre avec le médium, avec le matériau, mais trouvent également un écho dans le contexte, dans l'environnement et l'atmosphère générale de l'activité à médiation. Pour exemple, la régularité des rencontres, la stabilité des lieux, la bienveillance du clinicien et sa transformabilité, la réflexivité du groupe et les relations qui s'y jouent sont autant de rencontres possibles avec la malléabilité, qui peut également tolérer les processus de transformation et conserver ses caractéristiques malgré les agressions. La malléabilité du médium peut supporter « l'absence de retenue » de la pulsion qui s'exerce sur l'objet, alors que l'objet humain, l'autre sujet, peut se trouver altéré par celle-ci. Sa survivance permet alors de soutenir un processus de transformation de la motion pulsionnelle, en direction de son intégration et confère aux processus qui se jouent à sa surface une fonction métaphorique, de déplacement d'une représentation sur un représentant constitué par le médium (Roussillon, 2013a). L'apport thérapeutique du médium malléable est donc intrinsèquement lié à ses caractéristiques mais également aux dispositions du thérapeute, en tant que le message dont il se charge doit être saisi par le miroir que constitue l'autre. En ce sens, l'intégration psychique permise par le médium malléable dépend également de la réponse de l'objet (Rabeyron et al., 2018), de sa « virtualisation symbolisante » (Brun, 2014). Le médium malléable est un attracteur sensoriel qui, au niveau thérapeutique, permet l'émergence d'associativité sensori-motrice et la mise en évidence des signifiants formels dont la saisie par l'objet confère la force signifiante. En ce sens, le partage des affects, par le clinicien par exemple, sera un élément thérapeutique de la médiation qui favorisera la re-saisie par le sujet de sa propre expérience, en appui sur une première saisie de

l'expérience primitive transférée sur le médium (Brun, 2014c). L'usage de la médiation rend alors possible, en écho à ce que nous avons soulevé plus haut, une rencontre avec un objet « suffisamment au courant » qui pourra donner forme aux processus primaires, et dont l'articulation au clinicien engagera le travail de réflexivité. Le jeu avec le médium, et l'interaction de ce jeu avec les réponses du thérapeute introduisent alors le sujet à une dynamique signifiante, à la prise de conscience de son propre fonctionnement psychique, à la capacité à « se voir, s'entendre, se sentir » (Roussillon, 2013a, 1999a), ce qui permet également à l'objet d'être reconnu.

### **3.2.3. Associativité et transfert dans le processus thérapeutique**

La médiation permet au sujet de bénéficier d'un mode psychothérapeutique visant à favoriser une associativité sensori-motrice, qui prend appui sur les particularités sensibles du médium, attracteur de transfert sensoriel, et mettent en évidence les difficultés à l'origine des failles de la symbolisation primaire. Le recours au médium favorise l'émergence de processus associatifs tant verbaux que non-verbaux, qui éclairent les processus pathologiques. Dans cette perspective, le travail clinique se veut fondé sur l'observation et l'écoute polyphonique de la dynamique de l'acte créateur, davantage que sur l'analyse de la production artistique finie (Brun, 2015 ; Brun, 2013a ; Brun, 2013b). Dans le champ du matériel verbal, l'intérêt des dispositifs à médiation, notamment par l'écriture, est son potentiel analysant des processus narratifs, des structures du récit. Le produit de la médiation est alors indissociable du processus créateur, et les processus secondaires indissociables des processus primaires, qu'il s'agit de mettre à jour. Le médium malléable désignant la matière du cadre tout entier, c'est aussi cette globalité qui se veut attracteur de transfert sensoriel (Brun, 2016), mais également transfert par projection topique, et qui accompagne un premier mouvement de figuration (Brun, 2013b). Le transfert topique rend compte de l'actualisation d'un désir dans une relation actuelle diffractée : un élément a-symbolisé originaire, lié au sujet, prend place dans l'actualité de la relation et est projeté sur le médium (Duez, 2002). Le négatif du psychisme prend forme sur un objet concret, s'externalise à son contact, est déposé sur un objet en vue de sa mise en forme (Gimenez, 2004). Cette projection topique est donc l'élément qui rend observable le fil associatif sensori-moteur. À partir de ces associations, la médiation vise à donner sens aux actes du corps (Brun, 2016), pictogrammes et signifiants formels, vécus hallucinatoires, pour les traduire. La réactivation des traces perceptives traumatiques dans le présent de la médiation les rend accessibles au travail thérapeutique et à leur figuration, à leur mise en réflexivité dans l'après-coup, leur intégration en représentation (Brun, 2013c ; Brun 2015).

Le processus thérapeutique suppose donc plusieurs étapes. D'abord, c'est une phase de désymbolisation, de réactualisation des échecs de la symbolisation qui s'exprime, au cours de laquelle les caractéristiques attractrices du médium favoriseront l'actualisation dans la rencontre des éprouvés

non intégrés (Brun, 2016). Ce premier mouvement témoigne donc de l'activation des pulsionnalités destructrices, violentes, archaïques, d'un inconscient exprimé « tout cru » (Attigui, 2012). Le jeu favorise l'expression des conduites d'indifférenciation, et par ce processus met en lumière les problématiques pathologiques liées aux blocages des processus de différenciation des topiques psychiques, des topiques internes et externes. Le thérapeute et le médium se présentent alors dans ce contexte comme des supports au sujet, des moi-auxiliaires qui vont participer du processus de restructuration du moi, de transformation des contenus psychiques insupportables en représentations tolérables (Attigui, 2012). Dans l'acte créateur, les productions portent alors les marques des liens originaires aux objets, qui de fait subissent un mouvement de transformation, une « corporéisation figurative », c'est à dire une première mise en forme à travers le corps des éprouvés traumatiques, qui pourront être ressaisis par le thérapeute (Brun, 2013e). Les caractéristiques du clinicien et du médium engageront alors la possibilité d'un travail de mise en forme des processus primaires, puis de formes nouvelles de narrativité (Brun, 2016). Ces processus thérapeutiques reposent alors nécessairement sur l'association libre (Brun, 2015), mouvement primordial qui rend possible l'actualisation des traces primitives et la fonction miroir du cadre qui produit un premier reflet du fonctionnement du sujet (Roussillon, 2004). La liberté associative est également liée à la possibilité d'existence de l'espace transitionnel, où la place de l'objet est dans un premier temps suspendu : la liberté d'indétermination de la topique sujet-objet dans la médiation accompagne le processus de différenciation et l'assouplis, lui offre la potentialité d'une issue créatrice et symboligène (Roussillon, 2004). Ainsi, la liberté associative vise la possible exploration de la relation d'indifférenciation avec un objet dont la survivance garantit son existence et sa reconnaissance par le sujet : la survivance de l'objet constitue alors une première mise en forme topique de la subjectivité (Roussillon, 2013a). À partir des chaînes associatives formelles et des premières transformations possibles au contact du médium, la médiation et son cadre proposent au sujet de trouver dans cet environnement les ressources favorables à la reprise de d'une expérience traumatique. Le travail thérapeutique de la médiation relève de la constitution d'un fond, d'un cadre contenant, visant la possibilité d'émergence de la représentation (Brun, 2015). Pour Chouvier (2003), la création est un support au processus de pensée : dans l'acte créateur, la pensée s'externalise et devient action, qu'il est possible pour le sujet d'internaliser pour former sa pensée. La médiation porte alors une fonction phorique, de contenance ; métaphorique, de mise en scène, en image ; et sémaphorique, de mise en signe de la représentation et de l'image dans une perspective potentiellement signifiante (Brun, 2013b). La médiation permet de re-tisser des liens entre pulsion et figuration, images, représentations et favorise l'émergence de mouvements créateurs en contre-point des pulsionnalités destructrices (Kaës, 2004). La médiation opère alors aux trois niveaux de transformation de l'expérience psychique : celui de la décharge, celui de la représentation et enfin de l'intersubjectivité (Mille et al., 2015).

### **3.3. Les particularités du médium malléable dans la thérapie d'adolescents**

La clinique de l'adolescence et la recherche dans ce domaine indiquent que l'environnement constitue un levier important pour sécuriser la relation avec l'adolescent en souffrance, notamment aux prises avec des problématiques liées au passage à l'acte. Chez les adolescents en situation de placement, la qualité de l'environnement s'avèrera d'autant plus cruciale et déterminante sur le processus adolescent et sa résolution dans un tel contexte. Les médiations offrent alors de nombreuses potentialités, nous l'avons vu, en tant que c'est le rapport entre sujet et environnement, au niveau intersubjectif, qui porte sa valeur thérapeutique. Le lien de confiance, la qualité de l'alliance thérapeutique, sont ici considérés au premier plan de l'adhésion du sujet adolescent au processus thérapeutique. Le caractère bi ou pluri-focal de la thérapie permet de faire appel au tiers qui réduit le risque d'inscription de la relation transférentielle dans une dynamique d'emprise ; le recours à un « autre » de confiance favorise également l'inscription du sujet dans la thérapie (Berger, 2018 ; D'ambrogio et Sperenza, 2012). L'usage de l'espace et d'un réseau relationnel large, dense et souple semblent être nécessaires à l'évitement de situations d'abandon et mener à l'expression de la créativité de l'adolescent (Jeammet, 2002b). Sur cet espace psychique élargi peuvent se projeter les pulsions adolescentes en attente de symbolisation, l'autre pouvant alors suppléer aux fonctions psychiques en attente de consolidation (Jeammet, 1980).

En dehors du cadre thérapeutique, le cadre institutionnel et inter-professionnel joue aussi un rôle dans la dynamique thérapeutique elle-même. Le cadre extérieur à la thérapie est alors également extrêmement important puisqu'il vectorise aussi les processus représentatifs qui émergent en thérapie. Cette dimension écosystémique du soin permet de penser le changement, le bien-être et les processus de symbolisation dans un cadre plus large que celui de la seule subjectivité et de la relation à l'autre objet. L'appui d'une équipe par exemple, d'un groupe de soignants porte une fonction symbolisante de l'espace qui reçoit les « messages » en devenir, émis par l'adolescent dans le passage à l'acte. Cette conception du soin par l'environnement et l'articulation des objets entre eux impliquent également une notion de besoin de « soins du soin », c'est à dire d'un cadre symbolisant à disposition des professionnels qui prennent en charge l'adolescent. La supervision par exemple, ou d'autres dispositifs d'élaboration groupaux sont des aménagements qui permettent de faire équipe et de renforcer la dimension contenant du cadre, d'élaborer les éprouvés déposés par l'adolescent à travers la manière dont ils s'expriment via les figures qui émergent dans l'équipe (Roman, 2012).

Les recherches sur la résilience ont favorisé la compréhension des mécanismes et facteurs impliqués dans la reconstruction psychique, notamment en mettant l'accent sur le rôle des rencontres et des réseaux sociaux. À cet égard, les notions de tuteur de résilience, de zones d'arrimages, de rencontres significatives, prennent un intérêt particulier. Les personnes constituant l'environnement des sujets sont alors envisagées comme ayant un rôle à jouer dans le processus de reprise du développement et dans la gestion des épisodes traumatiques. Elles participent ainsi à la remobilisation du fonctionnement psychique tout au long de la vie (Anaut, 2002). La psychothérapie restaure les liens d'attachement car le psychothérapeute propose un environnement accueillant, tolérant, capable de mettre du sens sur l'effraction traumatique et d'engager un processus de transformation des modalités relationnelles qui jusque-là organisaient la vie du sujet (Lighezzolo et de Tychev, 2004). La psychothérapie s'appuie sur un médium malléable, le clinicien, qui peut s'apparenter à un tuteur de résilience, et la fonction malléable de la thérapie, sa fonction attractive de transfert, favorise la re-saisie des expériences traumatiques et des relations précoces dysfonctionnelles pour leur donner une issue différente (Roussillon, 1999a), s'appuyant donc sur de nouveaux liens d'attachements qui auront pu voir le jour dans le cadre thérapeutique.

La littérature en santé mentale indique donc, au niveau du traitement de la psychopathologie adolescente, l'intérêt du recours à un cadre plus large que la relation duelle patient-thérapeute. Le médium malléable conçu dans la médiation répond à ces considérations. En effet, la diffraction transférentielle qui résulte du rapport au médium dégage et tiercéise la dynamique relationnelle patient-thérapeute. Le recours aux médiations permet de mobiliser l'ensemble de ces éléments dans un cadre thérapeutique spécifique, au sein duquel l'adolescent va pouvoir trouver un objet sur lequel mobiliser un investissement, qui résistera et sera disponible (Drieu et al., 2012). La médiation est alors un espace au sein duquel une multitude d'objets seront à disposition du sujet, pensés pour être résistants et disponibles, portant les caractéristiques matérielles notamment qui viseront la symbolisation de l'expérience. Ainsi, nous présentons ci-dessous quelques caractéristiques qui semblent primordiales des dispositifs à médiation dans l'accompagnement des adolescents en difficulté.

### **3.3.1. Les spécificités du cadre de la médiation**

L'aménagement du cadre thérapeutique est parfois présenté comme un impératif auprès de cette population, qui doit présenter un caractère détendu, empathique, clair et rassurant. La clarté permet en effet au sujet de saisir les enjeux et les caractéristiques du cadre et de pondérer le sentiment d'intrusion, de débordement, souvent initié par l'absence de contenance interne (Courtois et al., 2009). La nature de l'organisation psychique de ces adolescents, qui oblige à aménager des cadres fluides, souples (Marty, 2007) et adaptables, impose dans la clinique des adolescents violents la

nécessité de travailler « sur le fil » (Courtois et al., 2009), c'est à dire prêt à re-considérer l'élaboration d'un cadre devenu inadapté pour l'adolescent. Les thérapies bifocales, plurifocales, c'est à dire en appui sur deux ou plusieurs professionnels peuvent s'avérer également pertinentes ici (Corcos, 2007 ; Courtois et al., 2009). Pour prévenir les troubles du comportement, l'aménagement de la réalité externe peut être une des modalités possibles d'expression de la souplesse du cadre : le passage entre différents lieux, personnes, configurations peut ainsi s'avérer nécessaire. La configuration groupale est également un relais important dans la prise en compte de la subjectivité adolescente car bien que le groupe puisse céder sous le poids du traumatisme adolescent, il est aussi un support aux identifications qui doivent naître à l'extérieur de la famille et favorise le sentiment d'identité, d'unité interne (Zaffran, 2010). Les psychothérapies recourant à la configuration groupale sont alors des dispositifs essentiels qui font appel aux dynamiques que doit produire l'adolescence.

Actuellement, les nouvelles technologies offrent des supports importants et massivement utilisés par les adolescents, à partir desquels des aménagements du cadre peuvent être pensés. Le jeu vidéo par exemple, peut être mobilisé en thérapie comme une aire de jeu où déposer les scénarios pubertaires, et dont le recours peut permettre de contenir l'excitation pulsionnelle sous la forme virtuelle (Haza et Houssier, 2017). Le recours aux plateformes créatives sur internet, comme YouTube, Twitch, Instagram, TikTok et FaceBook, peut être envisagé comme une « pâte à modeler numérique » visant à sublimer les souffrances des adolescents dans des espaces virtuels d'expression de la subjectivité (Stora et Vlachopoulou, 2017).

### **3.3.2. La survivance de l'objet dans la relation au pubertaire**

Alors que les spécificités de la clinique que nous décrivons résident dans les assauts que doit subir le lien, la pertinence thérapeutique est d'en favoriser la résistance. L'autre doit revêtir une posture résistante face aux agressions (Botbol, 2010), accepter les ruptures, les mises en échec, les passages à l'acte pour préserver l'activité de soin. Concrètement, au-delà de la destructivité, il est important de continuer à s'intéresser à l'adolescent, à sa famille, à son environnement (Braconnier, 2009) pour donner une issue créatrice aux mouvements de destructivité qui visent à perturber le lien, à l'éprouver, et dont les attaques ont souvent mené à la rupture. La résistance du thérapeute et de l'objet face aux recours à l'acte tiennent à leur capacité à rendre sa fonction protectrice au psychisme. La fonction survivante du thérapeute, de l'objet, permet d'inscrire la continuité du suivi au sein duquel l'acte pourra être parlé et mis en sens. La capacité à survivre de l'objet, la résistance aux attaques, revêt alors le rôle d'une médiation symbolisante, en vue de capter, nommer et transformer la violence, et ainsi de pacifier le lien à l'autre pour y installer l'alliance thérapeutique (Chagnon et Houssier, 2012 ; Jeammet, 2002b). La survivance de l'objet doit également s'entendre comme une survivance sans représailles, c'est à dire sans volonté vectorisée par l'objet de prendre le dessus sur l'adolescent,



qui consisterait en la mise en acte en miroir de la pulsion de l'adolescent, ne permettant alors pas sa symbolisation. Une dynamique objectale par trop orientée par le désir de répression de la pulsion peut en effet revêtir un caractère frustrant, par nature intolérable à l'adolescent, qui vit la frustration comme une soumission. Il est question alors, non seulement de se présenter comme survivant aux attaques mais également vivant et consistant dans la relation, comme un sujet naïf qui cherche à comprendre et apprendre de l'adolescent (Berger, 2018), lui permettant ainsi de saisir sa propre subjectivité à travers le regard de l'autre. Le cadre de la médiation prend en considération ces processus de survivance et de bienveillance, en faisant de l'objet médium et du clinicien, objets au cœur de la prise en charge, des supports pensés pour résister et pour permettre l'existence de tels processus.

À l'instar du médium malléable, le clinicien doit porter les caractéristiques malléables (Roussillon, 2013a), symbolisantes, en contrepoint des imagos primitifs qui ont impacté la construction de la subjectivité (Roussillon, 2013b) car elles participent de l'émergence des processus thérapeutiques. L'authenticité (Courtois et al., 2009), le caractère vivant et consistant du clinicien sont des caractéristiques sur lesquelles installer l'échange et permettre de rendre le lien tolérable. À partir de ce lien, il est possible d'envisager le renforcement des assises narcissiques pour redonner à l'adolescent le sentiment de valeur à ses yeux et lui donner confiance dans le regard des autres, mais aussi l'atténuation du clivage, des conduites d'agrippement et de dépendance par l'établissement d'une alliance narcissique différenciatrice (Jeammet, 2019). Afin de donner sens aux émotions, il peut être conseillé d'éviter les interprétations rapides, au risque de rendre saillantes une porosité des limites vécue comme persécutrice (Marty, 2010). En ce sens, il semble important de d'abord envisager un travail de restructuration, de consolidation de la fonction contenante du psychisme avant de pouvoir accéder aux contenus de la psyché et à leur élaboration (Jeammet, 2002b). Le clinicien se fait donc également médium malléable dans la relation (Mille et al., 2015) et écho de la subjectivité du sujet lui-même, ce qui rend nécessaire une capacité du thérapeute à « s'émouvoir » dans la relation, pour percevoir l'atmosphère de la rencontre et saisir les processus affectifs et transférentiels qui se jouent dans le groupe (Rebollar et Rabeyron, 2016). Dans les conditions de la médiation, le thérapeute agit comme auxiliaire du moi par ses propriétés sensibles, et doit proposer une image réfléchie du sujet. Une position peu interventionniste devrait favoriser l'expression de l'associativité. Par ailleurs, la disponibilité du clinicien en fait un objet transformable à même d'engager une dynamique de transcription, de symbolisation des processus pour en former une image, pour figurer les affects qui s'expriment. Sa fonction est alors avant tout figurative plutôt qu'interprétative (Brun et Roussillon, 2014). Les interventions cliniques visent à favoriser l'utilisation du médium-malléable, sont orientées sur l'usage de l'objet et non pas vers l'analyse et l'interprétation des contenus, mais davantage sur le soutien des processus (Roussillon, 2011). Il met en forme la virtualité des formes primaires de

symbolisation (Kaës, 2002), à travers le recours à la théâtralisation, à la mimogestualité, aux processus d'accordages affectifs, d'échoïsation, de mises en reflets, qui sont des dispositions attendues du thérapeute en médiation (Brun, 2013b). À certains égards, le clinicien est un représentant du médium malléable, et le médium malléable est représentant du clinicien ; les dispositions du clinicien et sa capacité à découvrir les processus qui se jouent dans le rapport du sujet au médium en font un élément central dans le processus de re-saisie de l'expérience.

La présence du clinicien en médiation favorise alors ces mouvements d'installation d'une relation sécurisante, contenant, mais également d'une dimension réflexive conférée aux processus qui se projettent sur le médium malléable.

### **3.3.3. Le contexte groupal**

Le setting groupal peut être indiqué dans les situations où l'organisation psychique du sujet accompagné rend difficile la constitution d'une alliance thérapeutique ou l'engagement dans un mode duel de relation (Rabeyron, 2016). Le processus créateur intervient alors dans un ensemble de processus intersubjectifs tels que ceux qui organisent la vie groupale. Ainsi, les propriétés des dispositifs groupaux entrent en relation directes avec les spécificités de la clinique de la psychose, de l'adolescence, et de l'ensemble des troubles qui appellent à remanier les dispositifs cliniques (Kaës, 2007), dans le but de contre-investir un mode thérapeutique en relation duelle vecteur d'angoisses, et afin de favoriser l'émergence de processus associatifs spécifiques, dans le contexte « naturaliste » que constitue le groupe de pairs. Dans le groupe prennent place des processus archaïques qui ne s'exprimeraient pas dans d'autres contextes, c'est pourquoi le recours à la configuration groupale en psychothérapie en fait un dispositif propice à l'élaboration des problématiques narcissiques-identitaires (Brun, 2013a).

Le groupe constitue en lui-même une médiation (Kaës, 2011), et sa constitution en fait un lieu proche du rêve, au sein duquel les désirs et les fantasmes des membres qui le composent peuvent prendre corps, de même que les modalités défensives qui en découlent, comme la condensation ou le déplacement, sont également perceptibles dans la rêverie (Brun, 2013a), là où ils n'auraient pas émergé dans d'autres contextes. Le groupe devient dépositaire et attracteur de transfert sensori-moteur et verbal, mais aussi des liens primitifs aux objets, de la part psychotique et indifférenciée de la personnalité (Brun, 2013e). Par ailleurs, l'appareil psychique groupal (Kaës, 1976) mobilise également des chaînes associatives elles-mêmes propres au groupe qui vont revêtir une fonction phorique, contenant des processus qui s'y jouent (Chouvier, 2003). L'appareil psychique groupal lie, transforme et contient la réalité psychique nouvellement formée dans cet espace (Kaës, 1998). Le groupe constitue alors un cadre global contenant qui favorise l'apparition de processus internes de représentations (croyances, idéaux, pactes, alliances, contrats, fantasmes, rêves symptômes), mais

aussi de structures défensives qui visent la protection de l'enveloppe psychique groupale (Kaës, 1999). Pour Kaës (2007), le groupe constitue même une troisième topique psychique, puisqu'il produit une réalité et des processus qui ne pourraient pas exister dans un autre contexte. Cette topique groupale est constituée de ses propres instances, les membres portant une fonction spécifique et organisée, ou désorganisée autour de ses propres règles organisatrices, lois fondamentales, mécanismes de défenses, pulsions et désirs. Ainsi, les alliances inconscientes garantissent les liens unifiant le groupe en faisant tenir le possible renoncement à la pulsion individuelle au profit d'une satisfaction accessible dans le groupe, protégeant de la violence et favorisant l'émergence d'investissements libidinaux, la préservation narcissique de ses membres ; a contrario, les alliances offensives, les contrats pervers, et les symptômes marquent les dysfonctionnement du psychisme groupal et rendent observable les failles dans la symbolisation groupale. Le groupe à médiation est un support de projection et attracteur d'affects recréant un espace propice à l'émergence de phénomènes archaïques. Le cadre contient l'ensemble de ces processus et agit comme agent de liaison des angoisses qui s'y jouent, en ce sens les fonctions groupales sont des fonctions de soutiens, de contenance et de maintien, qui peuvent également se retrouver dans le cadre plus large des thérapies basées sur le mouvement créateur (Vivès et Vinot, 2000). À ce titre, il rend possible l'accession de ses membres à l'émergence d'une peau commune, une position groupale schizo-paranoïde (Chouvier, 2003). Le groupe devient un lieu au sein duquel une position d'indifférenciation peut être vécue par ses membres, et une scène sur laquelle la problématique schizo-paranoïde peut se jouer et être appréhendée sur le plan thérapeutique pour lui offrir une issue positive, une résolution potentielle. En effet, le groupe favorise un mouvement de différenciation, de possible réparation de l'objet attaqué par les processus primaires ; le caractère durable, répété de l'existence du groupe à médiation en permet aussi l'intériorisation de la fonction temporelle structurante, la question du maintien et de résistance du lien malgré les périodes d'absence (Chouvier, 2003). Le caractère structurant du groupe opère donc selon 2 pôles, l'un isomorphique, l'autre homéomorphique (Kaës, 1999). En d'autres termes, le groupe favorise une indifférenciation entre les sujets du groupe, et son organisation, son existence même, structure le sujet, le différencie, dans un cadre symbolique qui suscite un écart, une tiercéité et avec elle la loi symbolique. Les lois qui constituent le groupe font exister la possibilité d'émergence des processus archaïques dans un contexte organisé par des lois qui rendent reconnaissables et tolérables le caractère structurant des espaces et du temps.

Les processus transférentiels que nous évoquons ont la particularité, dans le groupe, de se multiplier en fonction du nombre de participants. En effet, les interactions et relations entre les membres du groupe auront pour produit un mode de transfert spécifique, caractérisé par la teneur de la relation et la fonction des sujets qui la composent. À la différence de la relation duelle, le contexte groupal mobilise donc, pour un même sujet, une multitude de projections transférentielles qui

constituent le transfert par diffraction, ramifié et chargé spécifiquement d'une modalité selon l'individu sur lequel il s'exprime et en lien avec sa fonction au sein du groupe (Brun, 2013d). Les membres du groupe seront donc porteurs de la fonction phorique, agents contenant l'appareil groupal, et seront investis transférentiellement selon ce vecteur au regard de fonctions spécifiques. Ainsi, le porte-parole est le maillon directement pare-excitant et structurant l'espace psychique groupal ; il porte et incarne la loi fondamentale, les fonctions phorique, métaphorique et représentative. Le porte-rêve est le lieu du « retour du refoulé », pour Kaës (2007), il porte les représentations-choses, les rêves et les fantasmes, qui peuplent la vie du groupe. Le porte-symptôme, à contrario, concerne la personne qui incarne la souffrance et la répétition. Enfin, le porte-idéal incarne les désirs du groupe. L'existence et la cohérence groupale reposent sur ces fonctions et sur le partage d'alliances inconscientes qui visent à faire exister les lois qui garantissent le lien entre ses membres. Ces alliances protègent de la violence, de la destructivité, favorisent les investissements et la préservation du contrat narcissique. De fait, l'existence du groupe porte déjà en elle-même la marque des processus de symbolisation, de transformation de l'expérience psychique. À partir du groupe sont donc déjà présents des processus de transformation qui mènent le sujet à la différenciation, et à l'assouplissement de certaines pathologies de l'identité.

Le groupe offre aussi un possible établissement d'un transfert multi-focal (Brun, 2014b), d'une constellation transférentielle constituée des liens intersubjectifs qui unissent chacun des membres du groupe entre eux et rend observable la multiplicité des modes d'investissement possibles chez un sujet donné. Ces relations en contexte naturaliste font du groupe un lieu privilégié de reprise des expériences relationnelles en échec, un espace de polyphonie, puisque le transfert par diffraction engage une répartition des charges transférentielles entre les sujets et leurs destinataires, constitués de l'ensemble des participants et de l'intertransfert, partagé par le groupe et le thérapeute. Le transfert s'exprime donc sur de nombreux plans, et l'intertransfert est le plan sur lequel les processus transférentiels groupaux pourront prendre une forme réflexive. Ce processus de diffraction polyphonique s'exprime à différents niveaux, dans le cadre relationnel lié aux pairs, mais également sur l'ensemble du cadre de la médiation, sur le médium et le thérapeute (Brun, 2015), il existe donc également une diffraction sensorielle des mouvements transférentiels. Le médium, en thérapie à médiation, est donc un attracteur de ce transfert sensoriel (Brun, 2013e) puisque la diffraction sera également fonction des propriétés sensibles du médium malléable. Dans l'expérience de la médiation groupale, nous voyons donc émerger des processus qui complètent ceux mobilisés par le médium malléable. Le fonctionnement du psychisme groupal peut servir de support aux processus d'intériorisation de la symbolisation lorsque cette capacité réflexive est en échec au niveau individuel. Le groupe en ce sens, associé à la dynamique de la médiation semble favoriser la construction de l'identité à travers une expression de la narrativité en appui sur les mouvements intersubjectifs.

L'intersubjectivité et l'associativité groupale, son cadre d'expression, ses régularités, son rythme et ses rituels paraissent en effet être le support à saisir dans l'activité thérapeutique, pour engager un processus narratif structurant de l'identité interne. Comme dans le rapport au médium, la présence du thérapeute est déterminante au regard de la virtualité symbolisante des processus qui opèrent en médiation.

Les configurations groupales sont aussi mobilisées dans le cadre de thérapies par l'écriture car elles permettent la mise en jeu de processus nécessaires à la résolution des problématiques adolescentes vectrices de souffrances (Brun, 2013e; Viardot et al., 2016). Ainsi, l'écriture peut jouer le rôle d'attracteur transférentiel favorisant la réactualisation des rencontres entre le sujet et ses objets primaires, d'auxiliaire du moi dans le processus d'appropriation de l'expérience psychique ; de transformateur des expériences primitives en vue de leur mise en représentation et de leur mise en partage sur le mode intersubjectif. L'écriture en groupe permet également l'émergence de trames associatives groupales écrites, d'histoires communes, qui vont favoriser la relance de dynamiques intersubjectives, de structurations psychiques par le biais de la co-construction avec l'autre (Cavin-Picard, 2015). Le groupe, en ce sens, suscite l'émergence de processus en lien avec la reconnaissance de l'objet, qui s'introduit comme structurant de la psyché du sujet ; à cet égard, le groupe rend possible l'autonomisation et l'individuation, le travail de différenciation à travers le processus créateur, et participe ainsi de la construction identitaire (Cavin-Picard, 2007).

### **3.3.4. L'écriture : entre sensori-motricité et narrativité**

L'écriture comme médiation revêt, d'abord, un aspect révélateur de l'identité, de la psyché et de la souffrance du sujet, car en tant que médiation, le sujet y projette les contenus de la pensée mais également les impensés. L'écriture vise également des enjeux expressifs, cathartiques et thérapeutiques. Elle favorise la diminution des résistances que peut manifester l'adolescent face au processus thérapeutique et la construction de l'alliance thérapeutique (Alexander, 1990; Bowman et Halfacre, 1994; Brillantes-Evangelista, 2013; Goodman et Hart, 1988), participe de la réduction des états anxieux (Altay et al., 2017; Fair et al., 2013) et le développement de la capacité d'insight acquise par l'expression d'affects inaccessibles par la parole (Anbar, 2001). Les pratiques thérapeutiques par l'écriture renforceraient la conscience, la confiance et l'affirmation de soi, ainsi que le déploiement de l'espace imaginaire (Berardo, 2014). Pour certains auteurs, l'écriture aurait donc un effet sur le développement des processus de résilience (Gladding et Wallace, 2018; Greenbaum et Javdani, 2017; Marzelli, 2006 ; Anaut, 2002). L'écriture tend également à mobiliser la mise en acte qui facilite la décharge pulsionnelle et vise une réduction de la tension interne (Viardot et al., 2016; Chidiac, 2016; Llopis-Salvan, 2010). Grâce à l'abaissement de la charge d'angoisse, l'écriture peut secondairement agir sur les processus de déliaison psychique, et permettre la restauration de la fonction de liaison

entre les représentations (Anargyros, 2008; Chidiac, 2013, 2008). Ce phénomène rend alors possible le travail de construction identitaire à l'adolescence, car l'écriture permet un tissage entre le monde interne du sujet et l'espace intersubjectif, sa nature langagière rendant les contenus internes partageables et communicables. Les formes stylistiques comme les métaphores apparaissent comme des piliers essentiels des effets thérapeutiques de l'écriture. La métaphore favorise l'expression émotionnelle, car elle repose sur des supports imaginaires, des images verbales, que les adolescents saisissent plus facilement pour exprimer leurs émotions et états internes. L'écriture comme facilitateur de l'expression de soi, conduit à une décentration du point de vue propre et à l'objectivation des sentiments et émotions, vectorisé par la métaphore qui rend plus aisée l'expression de soi (Brillantes-Evangelista, 2013; Alexander, 1990) à partir de laquelle se forme la narration (Leavitt et Pill, 1995). En effet, l'engagement de l'adolescent dans un processus narratif favorise l'élaboration de la narrativité et de la réflexivité (Jeammet, 2019; Roussillon, 1999b; Bourlot, 2018; Lombard et al., 2013). Ce mouvement réflexif permet une compréhension de son histoire et sa mise en sens (Bowman et Halfacre, 1994; Hoffman et al., 2010; Peckham et al., 2017; Goldberg, 2000). Dès lors, la capacité à se décentrer est au cœur du cadre des thérapies narratives, qui offrent la possibilité de raconter son histoire et d'en faire émerger des alternatives (Brillantes-Evangelista, 2013). Dans les cadres thérapeutiques d'orientation psychanalytique, la mise en jeu des procédés narratifs, l'externalisation de l'histoire personnelle à l'écrit favorisent la refiguration des éprouvés traumatiques (Mellier, 2005) et la reprise d'un processus d'historicisation, de mise en représentation de l'histoire personnelle (Danon-Boileau, 2005), la réunification des espaces psychiques et corporels bousculés par le pubertaire et la puberté (Gutton, 1991 ; Stern, 2004 ; Nashef, 2016), remet en jeu la capacité d'être seul et les expériences de séparations (Viardot et al., 2016; Brun, 2013). L'écriture rend signifiante et cohérente l'expérience traumatique et favorise le dégagement des modes de défenses, rigidifiés, mis en place par le sujet pour lutter contre son angoisse (Chidiac, 2010). En outre, l'écriture en contexte d'atelier implique dans sa configuration la notion de cycles (temporels, rituels) qui agissent comme des organisateurs de la psyché adolescente, en contrepoint des désorganisations qui inscrivent la subjectivité dans un « éternel présent » (Brun, 2012, p. 323). La production écrite est alors envisagée en interface, en espace transitionnel entre le monde et le sujet qui permet la pacification des processus de liaison et du lien lui-même. De plus, l'écriture favorise la capacité de l'adolescent à contrôler son agressivité, ses émotions et à moduler son mode de relation à l'autre. Elle apparaît alors comme un objet de substitution représentant de la relation à l'autre, sur lequel peuvent se diriger les motions pulsionnelles intenses (Zeiger, 1994), à la manière d'un espace de créativité et d'étayage à partir duquel peut s'opérer la régulation des pulsions (Potier et Schmit, 2002).

Les enjeux de la médiation par l'écriture rencontrent à plusieurs endroits ceux de la narration, qui constitue l'identité. Les médiations thérapeutiques semblent, par les processus même qu'elle met

en jeu, comme les formes du transfert, véhiculer une fonction narrative (Shafer, 1980). En effet, en écho aux processus de symbolisation, la narration engage un processus de représentation de l'absence, de transformation d'une expérience qui met en échec les capacités psychiques d'intégration. La narration constitue une forme de médiation entre l'expérience, la perception, et ce qui peut en être tant représenté que partagé (Bourlot, 2018). Elle s'inscrit alors dans la continuité de la trajectoire de transformation de l'expérience psychique, de la représentation primaire interne vers la représentation secondarisée et partageable. La narration est donc le processus qui accompagne le travail psychique de transformation de l'expérience. À travers la narration, le sujet peut tisser des ponts entre les expériences archaïques de son existence et les inscrire dans une trame narrative racontable (Bourlot, 2018), qui constitue son identité narrative. Ainsi, la narrativité, les processus de narration semblent être les éléments qui vont tisser les liens entre l'ensemble des trois processus que nous avons précédemment décrits - originaires, primaires et secondaires - dont nous avons vu qu'ils traduisent simultanément l'éprouvé psychique. La narrativité serait alors cette fonction psychique qui unifie les processus dans l'histoire du sujet, et qui lui permet de se sentir tant « ispsé » que « idem » dans son rapport à sa propre subjectivité. Au même titre que la représentation ne peut se concevoir que dans l'après-coup de l'événement, à la suite d'un processus de transformation qui suppose le miroir de l'autre (Roussillon, 2014), la narration est également un processus qui s'organise à travers le temps. C'est le caractère structurant de la temporalité qui permet la construction de la narration (Bourlot, 2018), et c'est à travers la narration que se constitue le caractère structurant du temps. La question de la narration est d'une importance particulière à l'adolescence puisque c'est par elle que le dégagement du trauma, en tant qu'inscription dans l'actuel, est possible. À travers la narration dans un contexte de création (par exemple dans le cadre des médiations contes), la narration se présente comme le processus de rêverie, c'est à dire comme une réalisation hallucinatoire du désir dans le temps même de la figuration de ce qui cause la souffrance du sujet (Constantino, 2017). Dans la création adolescente, dans sa narration, la question de l'organisation des représentations en un tout cohérent, en intrigue, arrive secondairement à un premier mouvement de décharge, et l'identité narrative porte une fonction de liaison, de réflexivité et d'inscription dans la temporalité (Constantino, 2017). La médiation, si elle repose sur les dimensions de la narrativité, pourrait alors convenir spécifiquement à la question de la construction identitaire à l'adolescence. Dans ce contexte, les configurations groupales et la présence du thérapeute dans le processus seraient des vecteurs d'associativité plurielle, de co-narrations, qui ont des effets subjectivants et de réflexivité (Constantino, 2017). La médiation peut alors permettre une inscription dans une démarche de narration, qui vise à restaurer les enveloppes psychiques précoces et relance les processus de reconnaissance de l'objet ; le sujet écrivant s'engage dans un processus de reconnaissance de l'autre, de découverte ou de ré-découverte de l'existence de l'autre sujet (Pouillaude, 2017), et se lance également dans la constitution de sa

narrativité. Cet engagement sur la voie des processus secondaires fait de la narration une porte ouverte vers la narrativité, et une médiation qui porte également, dans sa structure malléable, les fonctions de la narration, qui peuvent participer de la structuration identitaire adolescente.

### **3.3.5. Fonds et formes de l'écriture**

#### **3.3.5.1. Les formes de l'écriture**

L'écriture est pratiquée sous des formes très diverses, et les cliniciens composent généralement en fonction de leur sensibilité et de celle des patients pour concevoir leurs dispositifs. En effet, l'écriture peut se décliner presque sans limites car les consignes d'écriture se fondent sur la créativité du clinicien et du patient (Chidiac, 2010). Cependant, de grandes tendances peuvent être dégagées dans la littérature pour décrire les formes privilégiées d'écritures pratiquées en contexte thérapeutique dans la littérature. L'expressive writing est un modèle qui a vu le jour dans les années 80 avec les travaux de Pennebaker, qui visent à étudier les effets de l'écriture dans le champ expérimental. La méthode initiale consiste en une proposition d'écriture individuelle quasi-automatique et focalisée sur un contenu chargé émotionnellement, dépendant de la situation expérimentale (Costa et Abreu, 2018). Le modèle creative writing est un setting qui favorise l'expression de la créativité du sujet par l'écriture et prend des formes différentes tout en poursuivant des objectifs ludiques, artistiques ou même thérapeutiques. Ce modèle favorise l'expression des émotions souvent sur la base de consignes d'écritures libres (Berardo, 2014). L'écriture créative comprend des formes très diverses telles que la poésie thérapie (Alexander, 1990; Bowman et Holfacre, 1994), le storytelling (LaBelle, 1987), l'écriture de journal, l'écriture de textes de rap, de slam, de théâtre (Salesse et al., 2015; Maddalena, 2009), la bibliothérapie (Vale Lucas et Soares, 2014). Par ailleurs, l'écriture peut aussi être associée à d'autres médiums, notamment à la création picturale, et accompagner la réalisation du dessin, de la peinture, de l'écriture de l'histoire de la création (Altay et al., 2017). Le modèle de l'écriture automatique peut être mobilisé lors de séance d'hypnose, au cours de laquelle il est demandé aux patients adolescents d'entreprendre un processus d'écriture automatique (Anbar, 2001) ; l'écriture automatique, bien que très étudiée dans la clinique adulte, est peu mobilisée sous le prisme de la population adolescente. Nous pouvons également mentionner la pratique du journal, surtout connue sous son versant « intime », qui consiste en l'écriture de ses pensées profondes. Le journal est l'un des modes d'expression privilégié et spontanément utilisé par les adolescents et peut être rencontré sur différents supports comme le papier, les logiciels de traitement de texte, les blogs (Boniel-Nissim et Barak, 2013; Bourgeois et Masson, 2015). Enfin, un dernier modèle consiste en l'écriture de lettres à propos d'une thématique spécifique, qui pourront être transmises à un destinataire et servir de support à un travail thérapeutique individuel, groupal ou familial (Christanson et Miller, 2016).



Par ailleurs, l'intérêt porté à l'écriture en contexte thérapeutique s'étend également au champ des nouvelles technologies. Certaines études comparent ainsi les écrits manuscrits des adolescents à ceux qu'ils postent sur internet et sur leurs blogs. Il semblerait, à première vue, que l'écriture des bloggeurs apporte des bénéfices différents de la pratique des journaux intimes. En effet, le dévoilement de soi sur internet favoriserait la présence de feed-back de la part des internautes, dans un espace social numérique et interactif qui engendrerait une diminution du sentiment de solitude et d'isolement, tout en préservant le sentiment de confort et d'intimité de l'adolescent qui écrit depuis chez lui (Boniel-Nissim, 2013). La méthode du « blogging » peut aussi être mobilisée en contexte thérapeutique, pour préserver l'adolescent d'un contact trop direct avec son thérapeute, risquant d'être vécu sur un mode intrusif (Israeli, 2013). Néanmoins, le blogging et l'expression de soi sur les réseaux sociaux doivent faire l'objet d'une attention particulière, tant le cadre dans lequel il s'exerce est déterminant pour la construction du sujet. En effet, subjectivant ou destructeur, le réseau social et son écran capturent l'image et modèlent le narcissisme de l'adolescent : l'image du sujet se trouve confrontée à tous types d'objets, plus ou moins malléables. Les réseaux sociaux se présentent aujourd'hui comme une « virtualescence », scène virtuelle, extension des espaces attracteurs de conflictualité et d'élaboration de la problématique actuelle du pubertaire, sur laquelle peuvent être transposés et négociés ces enjeux (Gozlan, 2016). En outre, ces considérations montrent que l'écriture est toujours aujourd'hui un mode privilégié de l'expression des adolescents, qui s'appuient sur les nouvelles technologies pour innover dans leur manière de se construire et de tisser des liens hors du monde de l'adulte (Schneider, 2013). Les outils technologiques servent alors les buts pubertaires : la création de liens extra-familiaux supportés par des codes et des modalités créatrices à la fois classiques et également novatrices, ancrées dans leur actualité environnementale (Schneider, 2012). L'émergence des thérapies s'appuyant sur ces nouveaux modes d'écritures est alors à envisager comme un moyen de la part des professionnels du soin de s'appuyer sur les ressources des adolescents contemporains, leur univers et leur culture, pour faire naître une dynamique thérapeutique si souvent difficile à construire (Jeammet, 2001).

Les différentes formes de l'écriture ont par ailleurs plusieurs fonctions : d'une part elles participent de mobiliser des processus psychiques spécifiques, et la « consigne » d'écriture peut tendre à favoriser l'expression de processus particuliers, mais elles permettent également de rendre compte de la dynamique psychique qui anime le sujet. En ce sens, la forme relève du processus thérapeutique et également du processus de révélation de la structure psychique sous-jacente produisant la narration. La narration de soi par l'écriture est un processus révélateur de l'organisation des structures qui sous-tendent le fonctionnement affectif et également cognitif du sujet (Pennebaker, Francis, 1996). L'étude du fonctionnement psychique peut alors passer par l'analyse des structures narratives et des processus de narration accomplis par les sujets. En ce sens, l'analyse des contenus

de la narration (les thèmes, verbes, champs lexicaux) semble primordiale pour accéder à l'organisation subjective interne. En outre, les catégories grammaticales du récit, plus anecdotiques quantitativement, forment également un objet d'étude dont le poids est qualitativement très important dans la narration car ces éléments renseignent sur les rapports entretenus entre locuteurs et narrations, perceptions du monde. Alors que le lexique nous conduit à émettre des hypothèses sur les pensées qui occupent l'espace interne du sujet, les mots grammaticaux renseignent sur la manière dont il vit et interagit avec le monde qui l'entoure. L'analyse de la narration devrait ainsi s'intéresser aux contenus de la pensée, au « quoi » et au « comment » le sujet pense ce qu'il pense (Chung, Pennebaker, 2007). Dans une perspective psychanalytique, les recherches de Pennebaker peuvent s'articuler au modèle de la symbolisation (Roussillon, 1999a). L'écriture est un vecteur d'énonciation qui favorise l'émergence de l'identité au sein de l'énoncé : elle porte les fonctions de la narration (Bourlot, 2018) et rend accessible à l'analyse le positionnement subjectif de celui qui écrit. La forme manifeste de l'écriture, la narration produite, l'histoire, peuvent alors renvoyer à la capacité structurante du psychisme, à sa manière de concevoir son environnement, de le structurer et le mettre en représentation au sein d'un ensemble cohérent, ou suivant la cohérence du texte. Nous avons vu que le psychisme est cependant composé et organisé tant autour de ce qu'il peut représenter, que de ce qu'il ne peut intégrer dans les systèmes représentatifs. Il semble que l'écriture puisse aussi rendre compte de ces processus, dans les creux de la narration, dans les dysfonctionnements du récit, là où les défauts de la symbolisation et les désorganisations subjectives sont accessibles. Ainsi, ce sont les histoires sans chute, sans fin, sans limites (Soulé, 2005), qui pourraient témoigner des vécus d'anéantissement. Certains indicateurs de rupture dans la narration peuvent alors rendre compte des ruptures dans l'identité. Au niveau discursif, les craquées du discours, les éléments relatifs à la perte de cohérence interne, les trop pleins, les menaces irrésolues, contradictions et paradoxes, mais également les trous dans la narration et la résurgence des passages à l'acte signifient les ruptures de symbolisation (Pierrehumbert et coll., 2005) auxquels nous devrions être attentifs au sein du récit. Les différentes formes d'écriture revêtent des fonctions également différentes. L'écriture de poème, par exemple, renvoie à des thématiques de ruptures (Giovannoni, 2016), inscrites dans la discontinuité (sauts de lignes, dispositions spécifiques dans la page ...). Les « mots-matrices » semblent renvoyer aux signifiants formels, c'est à dire aux formes primaires de représentations virtuelles qui témoignent de ce que le sujet ne peut reconnaître ni saisir en lui (Giovannoni, 2016) sans que le message ne lui revienne par le miroir de l'autre ; ces éléments sont des successions de mots, d'images, qui jalonnent l'œuvre d'un auteur, hors-sens et hors de toute volonté, comme des motifs répétés et inconnus de l'auteur lui-même. L'usage des mots grammaticaux semble également révéler failles dans la structure identitaire du sujet. À ce titre, Chung et Pennebaker (2007) avancent que l'usage exclusif du « je »

dans un texte serait fortement corrélé à la problématique dépressive, voire traumatique du sujet qui écrit.

### 3.3.5.2. La dialectique Fond et Forme dans l'écriture

La spécificité de l'écriture tient à ce que, au regard de l'ensemble des éléments qui ont pu être énoncés, ce médium dispose de plusieurs couches malléables qui peuvent se concevoir à travers la dialectique fond et forme, contenant et contenu, style et sens. Nous avons vu que non seulement l'écriture porte une dimension symbolique et s'exprime, via le langage, sur l'espace intersubjectif, mais le langage, ainsi que la matérialité de l'écriture (manipulation du matériau, scripteur, feuilles de papiers) portent également une dimension primitive, originaire, rend compte du rapport primaire entre le sujet et ses objets (Roussillon, 2011). Il convient donc de parler de l'écriture en tant qu'œuvre, que processus créateur, que révélateur psychique, et à partir de ces éléments, de dégager ce qui, dans l'écriture, peut s'avérer thérapeutique et la manière dont ces effets peuvent être mobilisés pour répondre, à partir des caractéristiques du fond et de la forme de l'écriture, aux caractéristiques du fond et de la forme du psychisme des adolescents.

Le style, pour Ferrant (2018), « révèle une part non subjectivée de l'être », une expérience sensori-motrice, corporelle, insaisissable psychiquement (Roussillon, 2011) à partir l'étude de l'acte créateur (Ferrant, 2016, 2011). Le style rend compte des modalités de rencontre avec les objets primaires, de la manière dont ces rencontres ont eu lieu et de ce qu'elles ont porté d'organisateur ou de désorganisateur (traces « négatives » de la subjectivité), pour le sujet qui écrit et projette son expérience dans l'œuvre, qui sera éprouvée par le lecteur, et qui accompagne le registre représentationnel manifeste, les contenus. Talpin (2011) parle alors de processus d'identification projective, de modalité défensive et de tentative de symbolisation par l'externalisation de l'éprouvé intolérable, parce qu'il a placé l'auteur dans une position de passivité caractéristique de l'éprouvé traumatique ; cette externalisation s'accompagne d'un mouvement de projection sur le lecteur, qui éprouve activement ce qui a été vécu passivement par l'auteur, les échos des rencontres faites avec les objets d'attachement primaires (Pierrehumbert, al., 2005 ; Anzieu, 1981). Le style fait alors « éprouver au lecteur le climat des premiers contacts avec l'objet, la façon dont le sujet, futur auteur, a été touché, vu, entendu, senti, c'est à dire les modalités de présence de l'objet primaire » (Ferrant, 2016, p. 40), et témoignent des expériences de satisfaction, de destruction, de cohérence ou de discontinuité véhiculé dans le contact entre le sujet et son objet. En outre, ce qui est décrit dans le processus créateur lié à l'écriture, parce qu'elle implique un autre plus ou moins reconnu, fait un écho direct à la problématique adolescente, et aux limites dans la symbolisation qui touche les sujets en situation de placement. **Ainsi, la nature des processus internes s'éprouve à la fois dans la narration et ses contenus, mais aussi à travers le style comme « contenant » de la narration.**

**Enfin, un troisième niveau rendu observable par l'acte créateur d'écriture est l'associativité sensori-motrice qui contient à son tour la production stylistique et thématique du récit.** Le style, rend compte de l'installation de la fonction contenante, à travers les propriétés du récit, du sentiment de liaison, de légèreté, ou à l'inverse à travers les hachures, les coupures, les arrêts ou les débordements de détails. De plus, l'organisation de la psyché s'exprime également à travers le cadre plus global de la situation narrative : le récit n'est pas seul à rendre compte de l'éprouvé subjectif, à travers ses thèmes ou à travers son style, mais la production du récit peut également être teintée, par l'usage du corps, de l'expérience interne. Pierrehumbert et al., (2005) évoquent alors comment, dans la production discursive et narrative, l'enfant peut également s'agiter, frapper, faire des mouvements brusques. Le style de l'écriture rend donc compte du manque des caractéristiques malléables (Roussillon, 2011), de la fuite, l'insaisissabilité de l'objet primaire qui produit une narration insaisissable et fuyante. Anne Brun (2011) décrit comment des jets sonores de syllabes, des cris, des gestes vocaux, « crachats » sonores rendent compte des éprouvés de suffocation et transmettent ces sensations dans un mouvement transférentiel au lecteur. C'est ainsi l'ombre de l'objet « tombant sur le moi » qui s'expose dans le style (Ferrant, 2016 ; Freud, 1917). Ces éléments appuient alors la fonction symbolisante de l'écriture, et la nécessité de l'accompagner, de médiatiser la médiation, lorsque la création ne parvient pas à trouver le moyen de libérer son auteur des traces traumatiques qui s'y transfèrent. L'enjeu thérapeutique, à travers l'acte créateur, est de lui conférer sa portée symbolique, « audible », transmissible et partageable (Roussillon, 2011).

Les spécificités du médium écriture en font un objet qui, paradoxalement, ne s'adresse pas seulement aux sujets qui ont accès à l'écriture (Cabot et Mellier, 2019). Les capacités d'élaboration techniques, orthographiques, ne sont pas des prérequis à l'accès à ce cadre thérapeutique, car l'espace ludique qu'elle organise, le jeu qu'elle implique ne se bornent pas à l'utilisation de la langue et des règles qui organisent le langage, mais a également à voir avec la corporéité de l'acte d'écrire, dans sa dimension stylistique verbale mais aussi sensori-motrice, dans sa matérialité constituée des matériaux sur lesquels s'impriment l'empreinte du sujet. L'écriture, dans les cadres que nous avons présentés, s'inscrit également dans des processus groupaux qui favorisent l'émergence de contenus et de représentations (Cabot et Mellier, 2019) indépendamment de la capacité d'écriture du sujet. Gaillard (2011) met également en évidence cette double valence de l'écriture, entre révélation des éprouvés traumatiques et non subjectivés, et tentative de mise en lien à travers le langage. L'auteur indique que l'écriture serait un moyen d'expulser, puis de cacher, de s'extraire de l'expérience traumatique en la camouflant. En ce sens, écrire est un moyen de se dégager mais aussi de reconnaître l'expérience interne insaisissable, subséquentement à la projection initiale. L'écriture participe alors d'une re-saisie de l'expérience suivant le temps de son expulsion. Le mouvement de projection, qui atteint le lecteur dans un second temps, produit à la fois le saisissement, le transfert de l'éprouvé vers

l'autre, comme l'ont évoqué Roussillon et Ferrant, mais vise également la recherche de l'autre comme moyen, comme chemin en direction d'une réappropriation de l'expérience.

L'écriture est donc à la fois une matière sur laquelle peuvent être imprimées des traces langagières, mais aussi les traces du style de celui qui écrit. L'écriture revêt donc cette double forme symbolique et « corporelle » à travers le matériau verbal et sensoriel. L'écriture se veut alors particulièrement indiquée pour les souffrances narcissiques à l'adolescence, puisque sa consistance matérielle, la matière du langage, la chair phonique (Brun, 2011), le papier, les crayons, rendent accessibles le transfert de l'expérience sensorielle et son travail dans la rythmicité, la temporalité, la pragmatique et le style d'écriture (Roussillon, 2011). Ainsi, à travers l'écriture peuvent se transférer une multitude de dimensions de l'expérience subjective, qui pourront être amenées à se transformer à l'appui du travail thérapeutique. L'écriture ouvre alors à de nombreuses transformations potentielles (Ferrant, 2018).

### **3.3.5.3. Le « champ de l'écriture »**

Les effets de la thérapie par l'écriture, bien qu'émergeant à travers les modalités liées à cette médiation, sont à considérer au sein de ce constituant fondamental de la psychothérapie qu'est la dyade, c'est à dire la situation intersubjective qui caractérise la dynamique thérapeutique. Dans cette perspective, la dyade constitue un « champ analytique » (Rabeyron, 2020c), c'est à dire une structure propre aux sujets qui le composent, au-delà de la somme des deux individualités. La notion de champ, permet de rendre compte de l'espace dans lequel occurrent les transformations liées à la thérapie et désigne le cadre de la thérapie, la configuration de la dyade et cet espace commun qui se crée au cours de la rencontre patient - thérapeute, dans lequel viennent prendre forme des processus spécifiques à la rencontre. Le champ est le fond de la psychothérapie sur lequel prennent appui le cadre, la relation et les contenus originaux produits par la configuration dyadique. La notion de champ permet alors de penser la manière dont les transformations psychiques, l'évolution du patient, dépendent des aménagements qui ont lieu dans la dyade, du patient et des dispositions du clinicien (Roussillon, 2011), « co-narrateur » (Rabeyron, 2020c) des processus thérapeutiques qui conduisent au changement. Dans cette perspective, les processus de transformation doivent être pensés au regard de ce qui émane du patient mais également du thérapeute, et s'intéresser aux processus liés à la relation, à l'interaction entre les partenaires de la thérapie.

Les psychothérapies à médiation groupales, par l'écriture, nous l'avons vu, ont la particularité de reposer sur *des* dyades (inter-transfert) qui s'expriment au sein d'une groupalité dont le point de convergence est le thérapeute et les éventuels co-thérapeutes. Les productions associatives du groupe sont elles aussi issues de dynamiques spécifiques qui ne se limitent pas au cumul des individualités, mais constituent des phénomènes singuliers. L'étude des dispositifs à médiation peut alors s'appuyer

sur la notion de champ analytique pour tenter de caractériser les opérateurs du changement, mais devrait également prendre en considération la question du groupe, constituant essentiel de ces configurations de thérapies. Enfin, il semble que la spécificité du groupe à médiation par l'écriture réside dans le caractère particulier du médium malléable qu'il met en jeu. L'écriture entretient donc un rapport avec l'espace intersubjectif, symbolique, langagier de par la nature du matériel verbal que le médium engage à manipuler, mais l'écriture est également constituée d'un matériel riche et varié qui entretient des liens avec la sensorialité, la corporéité liée à la matérialité du médium. L'écriture constitue alors un véritable champ puisqu'à partir du médium s'opère un ensemble de rencontres et de relations entre le sujet, lui-même, le groupe, le clinicien, l'objet médium malléable qui s'appuie sur un ensemble de matériaux compris au sein même du médium écriture : la matérialité du dispositif, c'est à dire le cadre de l'expressivité (feuilles de papier, scripteurs), l'espace stylistique, qui constitue le contenant de la narration, et l'espace narratif où s'expriment les contenus psychiques. Les différentes strates de ce cadre permettent alors l'expression et la mise en abîme d'un ensemble de processus qui constituent le champ de l'écriture.

### **3.3.6. Une modélisation du soin par l'écriture**

Dans une perspective psychothérapeutique plus générale, plusieurs facteurs semblent impliqués dans le travail thérapeutique mobilisé par l'écriture. La présence du thérapeute est un aspect central de ces dispositifs, dont la fonction participe au repérage des pensées contraignantes, des processus de répétition traumatiques ou des patterns cognitifs dits « inadaptés » à la reprise du sentiment de contrôle sur son histoire (Pekham et al., 2017; Lester et Terry, 1992). Le clinicien est également un élément essentiel au niveau des thérapies par l'écriture puisqu'il soutient les processus de réécritures, donc de mise en perspective de l'histoire traumatique du sujet. La narration conduit à une réévaluation par le sujet de son expérience, pour l'intégrer de manière positive (Gladding et Wallace, 2018; Hariton, 2010; Hoffman, 2010; Madigan et Grieves, 1997; Taylor et al., 2016), adaptée et flexible (Vale Lucas et Soares, 2014). Le thérapeute accompagne les réécritures de la narration qui servent à l'émergence de stratégies de coping, de mécanismes de défenses plus efficaces pour lutter contre le stress (Van der Oord et al., 2010; Altay et al., 2017) et au développement d'émotions positives (Taylor et al., 2016). La narration et ses réécritures rendent possible une refiguration de l'expérience traumatique (Greebaum et Javdani, 2017), par l'effet d'exposition impliqué par le processus d'écriture, notamment en contexte d'expressive writing (Lepore et Greenberg, 2002). La pratique de l'écriture favorise également le développement des compétences sociales de l'adolescent (Peckham et al., 2017), renforcé lorsque celle-ci s'effectue en contexte groupal : ainsi l'écriture d'une histoire personnelle qui s'articulerait aux histoires écrites par d'autres participants accroît la capacité à rendre son propre récit cohérent et la sensation de contrôle de

l'adolescent sur sa narration (Goldberg, 2000). La confrontation de l'écriture du patient au feed-back d'un autre favorise le recul du sentiment d'isolement et l'augmentation du sentiment de cohérence interne (Hoffman et al., 2010). Par conséquent, les dispositifs d'écriture groupaux favorisent l'évolution positive des adolescents en souffrance émotionnelle interne et sociale et renforcent les potentialités créatrices et curatrices de l'écriture (Laube et Wieland, 1989), favorisant l'engagement dans un travail thérapeutique qui respecterait les enjeux de l'adolescence, en termes d'autonomisation et de prise de conscience de l'autre (Cavin-Picard, 2007), considérée comme indispensable à la construction identitaire (Travagin et al., 2015).

L'utilisation de l'écriture, indépendamment du modèle théorique qui s'y rattache (Salesse et al., 2015) s'inscrit dans une dynamique thérapeutique qui favorise la mise en perspective d'une expérience donnée, source de souffrance, pour favoriser une réécriture psychique de l'événement à travers l'écriture réelle sur le médium. En ce sens, le paradigme cognitivo-comportemental s'articule aux travaux psychanalytiques qui placent la médiation comme un représentant de la représentation. À travers la trace scripturale, la psyché externalise une expérience conflictuelle (principe de projection topique) pour réintérioriser une représentation réécrite, acceptable pour le psychisme. Dans cette perspective, l'écriture est un moyen de donner une forme visuelle et matérielle à la narration, au processus narratif et au récit de soi « dysfonctionnant », non symbolisé. Sa réécriture supportée par le clinicien est alors le support de la nouvelle forme et de la nouvelle portée signifiante conférée au récit, médiatisée par l'autre. L'écriture, en ce sens, constitue un médium qui mobilise spécifiquement les données manipulables par la structure identitaire du sujet, à savoir la narration, et atteint également les dimensions a-symboliques de ces narrations. En mobilisant le récit, l'écriture peut puiser dans la structure narrative du sujet, toute écriture étant écriture de soi (Talpin, 2002), pour remobiliser les processus primaires en échec. L'écriture structure le temps, historicise, et constitue l'externalisation d'une topique interne : le processus d'écriture, situé aux niveaux primaires et secondaire, constitue la possibilité d'expression et de création d'une topique, à partir de laquelle le temps peut devenir structurant et historicisant, processus de narration. De par sa nature, l'écriture peut donc être mobilisée pour traiter le négatif du psychisme, ce qui ne trouve pas de voies de symbolisations : le « Je », dans l'écriture et le « Je » du sujet peuvent se confondre dans des processus d'identifications qui rendent possible l'expression de voies créatrices qui mènent au processus symbolisant (Talpin, 2002).

### **3.4. En conclusion : intérêts et limites de l'usage de l'écriture**

Nous constatons que l'ensemble de la littérature souligne les effets positifs de l'écriture, indépendamment de tout modèle paradigmatique. Si les modèles explicatifs de ces effets de l'écriture sont épistémologiquement marqués et intrinsèquement liés aux référents théoriques utilisés par les cliniciens et les chercheurs, les effets observés sont similaires à bien des égards. Néanmoins, l'écriture est presque uniquement considérée comme un facilitateur pour l'émergence d'une narration, et peu comme un moyen d'expression non verbal à part entière, alors même que toutes ces études présentent des dispositifs basés sur des matériaux manipulables très différents et dont la richesse va au-delà de la production d'une narration verbale. Seuls certains modèles psychodynamiques, notamment le modèle des médiations, proposent d'envisager l'écriture selon cette perspective. Cependant, les thérapies par l'écriture les plus étudiées dans la littérature s'appuient sur le modèle cognitiviste, notamment le paradigme de Pennebaker, et décrivent l'écriture comme dispositif facilitant le dévoilement émotionnel, l'action thérapeutique reposant sur la répétition du processus d'écriture et les réécritures, sur la mise en perspective et la décentration du sujet par rapport à son histoire. Cette capacité à adopter un point de vue différent permet ensuite de reconstruire l'histoire liée à la pathologie pour la transformer en une narration plus positive et curative. Le manque d'études supplémentaires spécifiques concernant les effets de l'écriture comme outil singulier est à noter, car la décentration produite par l'écriture devrait être à distinguer de la narration verbale du fait de la différence du matériel sur lequel elle s'appuie. En conséquence, cette absence de différenciation ne nous permet pas, à l'heure actuelle, d'identifier précisément les facteurs opérants dans les thérapies par l'écriture (Doucet et al., 2018). Néanmoins, le support semble particulièrement intéressant lorsqu'il s'inscrit dans un processus de groupe. Cette configuration favorise en effet la construction d'un espace social vecteur de feed-back qui répond aux velléités de l'adolescent en termes d'inscription dans un groupe de pairs, tout en lui offrant un espace d'intimité, de confort et de sécurisation dont il a besoin pour se dévoiler émotionnellement. Enfin, l'écriture est souvent mentionnée comme un palliatif des difficultés d'entrée en relation avec les adolescents au sein de thérapies traditionnelles centrées sur la parole, et comme un levier pour faire émerger un lien thérapeutique autrement impossible (Alexander, 1990 ; DeCino et al., 2018; Hachet et Hachet, 2016). Ce point est à souligner car il est l'une des principales préoccupations des cliniciens concernant la psychothérapie d'adolescent.

Le modèle psychanalytique de l'école de Lyon tend à permettre de prendre en compte les caractéristiques spécifique du matériau, et rend concevable **l'écriture** comme un véritable **médium malléable** : en effet, la construction d'un récit engage à des manipulations du matériel langagier en deçà du sens (la forme narrative ; les sonorités ; la rythmicité) ; et par ailleurs la production d'un texte en passe par une mobilisation du corps et de l'espace, qui dépend de la matérialité de ce qui produit l'écriture, son support (les feuilles, les matières), ses instruments (les couleurs, les types de



scripteurs). Le cadre d'un **atelier d'écriture** complète également ces caractéristiques : la rythmicité, la fréquence, les régularités et les règles organisent les rencontres thérapeutiques et la dynamique intersubjective. Cet ensemble de spécificités de l'écriture, hors sens, participent de la fonction contenante accessible par sa pratique (Talpin, 2002). Le recours à différents supports et la manipulation des matériaux de l'écriture, à l'instar des matières malléables décrites par Anne Brun, peuvent rendre possible un travail sur le fond à partir duquel les représentations pourront prendre forme (Gibello, 2006). L'écriture peut donc servir de support de projection aux expériences non intégrables par le Moi : sur le corps du texte peuvent alors prendre forme les expériences qui s'originent dans le corps du sujet, les vécus agonistiques infigurables (Brun et al., 2013), de la même manière qu'ils pourront s'actualiser dans le corps de la séance, c'est à dire au sein de la matérialité du cadre et de la relation avec le matériau ou le clinicien. Dans cette perspective, le modèle psychanalytique des médiations thérapeutiques semble être le modèle le plus adapté aux prises en charges des adolescents placés, mais peu d'études spécifiques sur cette question sont disponibles dans la littérature, ce qui justifie que l'on s'y intéresse. Nous avons pu voir, à travers notre revue théorique, que le champ des médiations et de l'écriture pouvait recouvrir un grand nombre d'éléments spécifiques de la problématique adolescente et des mouvements psychiques impliqués dans le contexte de placement. Les manques dans la littérature nous permettent alors de penser, en négatif, un dispositif thérapeutique centré sur l'écriture, inscrit dans le modèle des médiations, pour accompagner la complexité de la souffrance des adolescents en situation de placement, qui nécessitent que soit prise en compte la dimension narrative de leur construction identitaire, mais aussi l'espace affectivo-sensori-moteur, mobilisé sur le plan des traumatismes précoces. Le peu d'études portant sur ces dispositifs, l'insuffisance des recommandations nationales, leur incidence sur le plan clinique et thérapeutique, appellent à mener des recherches qui puissent s'intéresser aux effets de l'écriture auprès de ces adolescents, et à la manière dont ce type de thérapie peut favoriser la reprise des processus de symbolisation, engager une dynamique d'amélioration de leur état de santé psychique. Afin de mener ce type d'étude, il y a également à questionner la manière dont ces processus peuvent être mis en évidence, la façon dont le processus peut être modélisé pour rendre compte de l'effet du dispositif sur la subjectivité. Ainsi, ces enjeux de recherche appellent à questionner le champ de **l'évaluation des processus thérapeutiques**, afin de disposer d'outils qui permettraient de rendre observables les processus de la psychothérapie, et de suivre, de tracer, l'évolution de ces processus.

## **4. Un dispositif singulier et groupal de médiation par l'écriture**

## 4.1. Le cadre de l'atelier écriture

Nous nous sommes appuyés sur l'ensemble des éléments présentés pour formuler une description d'un atelier à médiation thérapeutique mené auprès d'adolescents en situation de placement. Notre cadre s'appuie alors sur la nécessité de mobiliser à la fois les espaces représentatifs liés aux processus primaires, sensori-moteurs, mais également secondaires et liés à la narrativité. Nous avons pensé ce cadre de sorte à laisser la place aux processus de libre association, à la créativité et la spontanéité, mais également à favoriser la contenance via la « prescription », par exemple de « propositions/consignes/contraintes » d'écriture. Le groupe a été pensé comme un groupe ouvert, pour répondre aux spécificités de l'adolescence dans son rapport au cadre, qu'il est souvent nécessaire de penser comme souple et sur lequel l'adolescent peut avoir un certain contrôle (Jeammet, 2002; Marty, 2007). Il repose sur la base du volontariat et de l'adhésion de l'adolescent. Aucun participant n'a été contraint à participer. Cet atelier a été pensé comme un médium malléable, c'est à dire qu'au-delà du matériel abstrait « écriture/production/récit », relatif à l'associativité verbale et fantasmatique, nous avons aussi voulu que puissent se déployer les phénomènes d'associativité formelle, avec le recours aux objets concrets qui font appel aux processus associatifs sensori-moteurs. C'est pourquoi nous avons composé une liste de matériaux que nous avons mis à disposition à chaque séance, et pensé le cadre global dans un espace spécifique. De plus, les consignes d'écritures proposées ont été envisagées pour favoriser à la fois des associations et narrations individuelles mais aussi groupales. Enfin, un **double « modèle » d'atelier** a été mis en place pour correspondre aux impératifs engendrés par cette clinique et **contenir** les angoisses adolescentes par trop massives et invalidantes, du point de vue de la relation thérapeutique, mais aussi pour favoriser l'**associativité**.

### 4.1.1. Cadre spatio-temporel

Tout d'abord, nous avons pensé cet atelier dans une perspective de régularité temporelle et spatiale, qui participe de la création de repères et de sécurité. Notre atelier s'est déroulé au sein de la structure d'accueil des adolescents, les samedi matin, deux fois par mois, pendant 5 mois pour un total de 10 séances ayant duré entre 1h et 1h30 chacune. Le groupe s'est tenu dans une pièce habituellement dévolue aux activités ludiques, composée de tables, de chaises et de canapés. Nous disposons le matériel sur une table basse afin que chaque participant puisse se servir à sa guise, et s'installer à sa convenance, sans induire de règle quant à l'utilisation de l'espace et du matériel. Afin de favoriser les processus associatifs et transférentiels, nous avons envisagé de laisser les adolescents libres quant au processus créateur par un aménagement spécifique du cadre. Nous avons privilégié un dispositif ouvert sur l'espace et la manipulation du matériau d'écriture et de ses consignes, mais

également, nous le verrons, nous avons proposé un cadre « alternatif » aux adolescents qui souhaitent s'investir davantage dans une dynamique créatrice groupale et directive.

## 4.1.2. Cadre symbolique

### 4.1.2.1. Une consigne organisatrice

*« Dans leurs interviews, dans leurs textes, dans leurs chansons, les artistes<sup>1</sup> qui écrivent disent souvent à quel point écrire leur fait du bien, les a aidés à surmonter des difficultés, à devenir ce qu'ils sont devenus. On est ici, nous aussi, pour raconter des choses avec l'écriture et pour discuter de ce qu'on apprécie ou pas, ce qui peut être difficile, effrayant ou plaisant. On peut utiliser tout le matériel présent ici pour créer et raconter ce qu'on veut, ce qui nous passe par la tête ».*

Cette consigne, formulée aux participants dès la séance 1, est largement inspirée des consignes présentées par Anne Brun dans ses ateliers à médiation picturales (Brun, 2014). Cette consigne introduit aux adolescents les notions d'associativité et de liberté, propres au cadre psychodynamique psychanalytique. De plus, le cadre de l'atelier a été élaboré pour reprendre ces éléments de la règle fondamentale. Néanmoins, pour pallier les difficultés associatives, les mouvements d'inhibition trop intenses, nous avons mis à disposition des adolescents un « guide » de propositions d'écritures et adapté particulièrement notre positionnement clinique dans le but de formuler ces propositions aux adolescents. Ce guide est disponible en annexes (p.31).

### 4.1.2.2. Les principes organisateurs de l'atelier

Les principes organisateurs de nos ateliers ont été élaborés sur la base des propositions de Chidiac (2013) pour signifier aux participants le cadre et la loi symbolique dans laquelle ils s'inscrivent et garantir à tous le respect et les conditions nécessaires à l'émergence d'un sentiment de sécurité. Cinq principes ont donc été retenus et verbalisés aux adolescents lors de la première séance :

Tableau 1

Principes	Énoncé
Principe 1	Spontanéité : il est possible d'écrire tout ce qui vient en tête
Principe 2	Liberté : Il est possible de ne pas écrire si on le souhaite, mais également de ne pas lire ses textes. La proposition d'écriture n'est qu'un point de départ qui n'est pas obligatoire.
Principe 3	Il est possible de commenter les textes ou propos des participants, on peut être en désaccord avec l'autre, mais le jugement et la critique sont à éviter.

---

<sup>1</sup> Cette consigne fait référence aux propos d'artistes et musiciens recueillis dans leurs interviews, notamment les rappeurs du duo Bigflo & Oli (2015), Damso (2017), Akhenaton du groupe IAM (2014)  
<https://extendedplayermag.fr/2015/11/18/bigflooli/>  
<https://yard.media/damso-atteindre-lexcellence-parle-de-faire-sale-cest-ca-se-depasser-soi-meme/>  
<https://www.abcdrduson.com/interviews/akhenaton-je-suis-en-vie/>

Principe 4	Confidentialité : les textes produits en ateliers restent dans ce cadre durant toute la durée de la session.
Principe 5	Il est interdit de frapper une autre personne, de casser le matériel

### **4.1.3. La présence du clinicien et le groupe**

Le clinicien est garant du cadre de l'atelier, de ses règles et des potentialités symbolisantes de la rencontre avec le médium. Son mode de présence dépend des particularités des éprouvés subjectifs des participants et peut varier d'un étayage aux processus d'associativité verbale à une présence active qui vise un support soutenu de l'adolescent. Le groupe est lui aussi partie intégrante du cadre, forme et contenance pour les participants, qui participe de l'émergence des processus thérapeutiques à partir des différentes formes du transfert.

### **4.1.4. Fonctionnement général de l'atelier**

#### **4.1.4.1. Séance 1 : constitution du groupe et présentation du dispositif**

La première séance est dédiée à la présentation et à la rencontre des adolescents qui constituent notre groupe. Il s'agit de la séance où leur sont présentés les principes et le cadre de l'atelier, la règle fondamentale qui guide l'expressivité.

#### **4.1.4.2. Des espaces-temps**

À l'intérieur du cadre général, nous identifions deux sous-cadres cohabitant simultanément, mais organisant différemment la vie du groupe en fonction de l'investissement de l'adolescent. Nous avons choisi de proposer deux espaces simultanés au sein de la même séance, en laissant par exemple la possibilité aux participants autonomes de produire par eux-mêmes (cadre conditionné par la libre association), alors que le clinicien propose un espace d'écriture orienté par une succession de consignes pour les adolescents plus ancrés dans une dynamique de dépendance (cadre conditionné par la consigne). Les frontières entre ces deux cadres sont néanmoins fluides, ce qui permet des passages pour chaque adolescent entre ces deux espaces.

#### **4.1.4.3 Le cadre conditionné par la consigne**

Cette première forme de l'atelier vise, à chaque séance, à faire une proposition spécifique d'écriture aux adolescents présents. À travers ces consignes, nous avons tenté d'approcher le processus adolescent, les bouleversements du pubertaire et conflits qui émergent à cette période ainsi que les problématiques de placement, de rupture. Nous avons sélectionné nos consignes dans la littérature (Chidiac, 2013; Frenckiel, 2014) au regard de leurs potentialités ludiques, symboliques et thérapeutiques, mais également génératrices d'engagement et de cohésion groupale. Nous avons également veillé à alterner les formes d'écriture afin d'accéder à différents niveaux de narrativité.

Les enjeux thérapeutiques sont alors localisés au niveau de la consigne et de l'acte d'écriture, dans la lecture des textes et dans les échanges à leur sujet, dans le cadre de l'atelier. Nous avons noté que des méthodologies très différentes pouvaient être employées par les professionnels qui pratiquent les ateliers d'écriture. Pour Frenkiel (2014), la dimension ludique facilite la dynamique d'écriture de textes. Chidiac (2013), quant à elle, propose des inducteurs visant à mobiliser la subjectivité autour d'une thématique spécifique. Cette modalité de fonctionnement de l'atelier se décompose en 4 temps, et engage les adolescents qui souhaitent s'investir dans ce sous-cadre :

Tableau 2

Temps 1	Le temps d'écriture : plusieurs propositions d'écriture sont énoncées. Les adolescents disposent d'un temps défini pour pouvoir composer à partir de la proposition.
Temps 2	L'annonce des 5 dernières minutes, qui permet donc d'établir un repère temporel dans l'atelier (Chidiac, 2013).
Temps 3	Le temps de lecture : chacun peut lire sa création et les impressions du groupe sur la consigne ou sur les textes entendus sont recueillies.
Temps 4	Clôture de la séance, échanges et impressions sur la séance, attendues pour les séances suivantes

Cette configuration particulière d'atelier peut être intéressante dans la mesure où elle suscite une construction forte de l'identité de groupe et du sentiment de cohésion groupale. L'étayage et la présence du clinicien est constante et directive et peut donc convenir particulièrement aux participants inhibés, dont les capacités d'élaboration et de mise en jeu de la créativité sont empêchés.

Voici le descriptif des consignes proposées aux adolescents pour chaque séance. Les descriptions des propositions figurent dans la section « guide des jeux d'écriture » (Annexes, p.31) :

Tableau 3

Numéro de Séance	Consignes proposées
Séance 1	Pseudo et biographie imaginaire ; Écrire dans un cadre ; Haïku ; Le monsieur et la dame
Séance 2	5 mots à sauver ; Écrire à une personne imaginaire ou réelle ; Le monsieur et la dame
Séance 3	Écriture libre ; Échange de SMS ; Pourquoi – parce que ; le monsieur et la dame
Séance 4	Raconter ce que l'on a fait depuis la dernière séance ; Raconter un conflit, changer la fin ;
Séance 5	Calligramme, Lapbook (Bucket Liste)
Séance 6	Histoire commune
Séance 7	Le monsieur et la dame ; Histoire commune ;
Séance 8	Histoire fictive ou réelle et réécrire l'histoire d'un autre ; Histoire commune ; Le monsieur et la dame ; Rencontre avec votre double

Séance 9	Loggorallye ; Textes libres ; Écrire dans un cadre
Séance 10	Séance Libre

Parallèlement à cet espace principal, organisé autour de cette « colonne vertébrale » constituée par les consignes apportées, choisies au préalable par le clinicien, nous proposons un atelier conditionné par la volonté individuelle et/ou groupale. En effet, il a fallu adapter cet atelier premier aux mouvements d'investissements-désinvestissement, d'inhibitions des adolescents.

#### **4.1.4.4. Le cadre conditionné par la libre association**

Ce cadre spécifique s'appuie de manière plus marquée sur le principe de libre association, et n'apporte aux participants que le matériel nécessaire pour écrire, ainsi que l'étayage du clinicien à la demande des adolescents. Nous avons donc laissé à disposition l'ensemble du matériel d'écriture ainsi qu'un « guide des jeux d'écriture », présenté en annexes (Annexes, p.31), sur lequel pourraient s'appuyer les adolescents qui ne souhaitent pas solliciter le clinicien. Néanmoins, le temps d'échange sur les textes et de clôture est partagé avec la première modalité du cadre.

Cette forme particulière d'atelier d'écriture s'inspire en grande partie des ateliers à médiations picturales tels que présentés par Anne Brun (2013). Il s'agit donc directement d'un modèle emprunté au cadre des médiations thérapeutiques, qui laisse le champ libre à la créativité et à la spontanéité des adolescents participants. Chacun est orienté par la consigne générale mais aucun impératif directif de production n'est induit par le clinicien. Selon son choix, l'adolescent peut créer seul ou en groupe, utiliser une consigne ou bien écrire de manière totalement libre.

Cette configuration d'atelier s'adresse plus à des participants autonomes dans leur créativité et dans la capacité d'être seul, mais également aux adolescents qui s'inscrivent dans des processus de rupture face au processus thérapeutique ou relationnel. L'étayage du clinicien et sa présence est moins directive mais néanmoins attentive aux demandes, aux échanges et aux textes.

## **4.2. Matériau et propositions d'écriture**

Le matériau et les propositions d'écriture, les consignes, sont au centre de l'atelier d'écriture. C'est par ce matériau que passe le processus créatif et que s'expriment les processus qui nous intéresseront. Nous décrivons ici de manière précise l'ensemble du matériel qui a été laissé à la disposition des adolescents, mais également nous présenterons quelques-unes des consignes d'écritures proposées. Le guide d'écriture, dans sa version finale est laissé à disposition des adolescents au cours de l'atelier.

### **4.2.1. Le matériel**

Voici la liste exhaustive des éléments proposés aux adolescents dans le cadre de l'atelier : Feuilles A4/A3 – blanches – colorées – à carreaux – cartonnées ; Feuilletts pré-décorés ; Crayons de papier ; Crayons de couleur ; Feutres ; Stylos ; Surligneurs ; Marqueurs noirs ; Post-it - plusieurs couleurs ; Ciseaux ; Scotch ; Agrafeuse ; Pâte à fixe ; Colle ; Taille crayon ; Gomme ; Blanc correcteur

La standardisation de ce matériel favorise une homogénéité dans la constitution des séances du groupe d'atelier d'écriture au regard des possibilités de mise en travail sensorimoteur des phénomènes de symbolisation. Le choix des éléments qui constitue le matériel de notre atelier repose sur les principes énoncés dans le champ des médiations thérapeutiques (Brun, 2014) et suppose un effet de la manipulation et du contact sensori-moteur avec le médium sur l'espace interne psychique.

La présence de différents formats de papier, de couleurs et de consistance différente permettra d'éprouver le rapport du sujet à un fond psychique. Les questions qui s'ouvrent à nous grâce à l'utilisation de ce médium et de ses formes différentes sont liées aux capacités de symbolisation de l'adolescent, en termes de constitution de fond. Les outils scripteurs (stylos, crayons de couleurs, crayons de papier, surligneurs) nous mèneront à observer la qualité de l'espace imaginaire de nos sujets et les processus figuratifs, représentatifs. L'utilisation des couleurs ou du noir, labile ou rigide des différents outils, nous apportera des précisions sur la qualité de l'élaboration psychique et du mouvement créatif. Les outils de « collage » (colle / post-it / agrafeuse / scotch ...) serviront d'indicateurs aux questions de la contenance des enveloppes psychiques et de la différenciation soi-autrui (coller/décoller). Les mouvements de recouvrement, d'effacement, de pliage, de déchirures seront aussi indicateurs des modes de traitement de la représentation.

### **4.2.2. Consignes d'écriture**

Les consignes utilisées au cours de l'atelier sont présentées dans le guide pratique (Annexes, p.31) qui a été élaboré afin de concentrer dans un même document, directement accessible aux adolescents, les principales formes, thématiques et propositions que peut recouvrir un atelier d'écriture. Le choix des consignes présentées n'est bien entendu pas exhaustif, puisqu'il existe une multitude de propositions d'écritures disponibles dans la littérature. Néanmoins, chacune des propositions retenues est susceptible de solliciter l'un des enjeux que nous souhaitons explorer pendant de tels ateliers. Il est fait mention dans ce document des consignes de groupes, des consignes individuelles, ainsi que des thématiques propres à questionner les capacités de symbolisation et la construction identitaire de l'adolescence. Deux sections de ce document sont aussi proposées de sorte à ce qu'elles puissent s'étayer sur les idées des participants (les sections thématiques, incipit et

phrases de fin). Ce guide est donc un outil inducteur à part entière ainsi qu'un objet dynamique à investir de la subjectivité propre au groupe constitué.

## 5. Évaluation des dispositifs à médiation

Nous avons souligné l'intérêt de recourir au paradigme des médiations thérapeutiques par l'écriture auprès des adolescents placés. Cependant, peu d'éléments issus de la recherche peuvent nous permettre d'appuyer ces propositions, car la littérature sur le sujet est peu conséquente et la situation française met en évidence l'absence de corpus qui permettrait d'apporter des éléments sur la pertinence des dispositifs thérapeutiques proposés actuellement aux jeunes en situation de placement.

Alors, nous proposons comme hypothèses que les médiations thérapeutiques par l'écriture auront, d'une part des effets positifs sur l'organisation psychique de ces adolescents, et d'autre part que ces dispositifs vont favoriser à la fois la mise en mouvement des processus de symbolisation primaires et secondaires, mais également une mobilisation des processus de narrativité et de mise en récit de soi seront mobilisés. Nous supposons que l'écriture pourra favoriser la mise en contenance, à travers les cadres thérapeutiques (matériels et ceux de l'écrit, de la narration), de l'espace psychique de ces adolescents, pour leur permettre de réengager le travail de symbolisation de leur histoire archaïque mais également pour favoriser l'apparition des processus de mise en récit et la narrativité.

Notre revue de la littérature nous a permis d'identifier la manière dont s'expriment les processus de symbolisation, la narrativité, et comment leur échec peut transparaître. Ces éléments seront synthétisés et rendus opérationnels dans notre partie méthodologie, notamment sous la forme de grille. L'un des enjeux que nous poursuivons est alors de mettre en évidence, de manière observable, de quelle manière ces processus psychiques et psychothérapeutiques vont s'exprimer en situation d'atelier d'écriture. Nous présenterons, à l'appui de l'ensemble de cette revue, de présenter des éléments cliniques visant à mettre en évidence l'intérêt effectif de ces dispositifs thérapeutiques, leurs effets et processus. Dans cette perspective, il convient d'aborder brièvement la question de l'évaluation des psychothérapies, et le champ de la recherche qui participe à rendre observables et communicables les phénomènes qui émergent en psychothérapie. À cet égard, il va s'agir pour nous de puiser dans la littérature qui de manière générale traite d'une part de l'étude des processus psychothérapeutiques et d'autre part du paradigme naissant visant l'objectivation et l'évaluation des psychothérapies à médiation. Cette pluralité épistémologique nous semble nécessaire en ceci que notre objet d'étude, l'adolescence et la situation de placement ainsi que les effets des psychothérapies à médiation auprès de cette population, n'a encore pas été exploré. D'une part, il existe des manques



dans la littérature visant à mettre à l'épreuve ces dispositifs, et d'autre part, les tentatives d'objectivation des effets et des processus de ces dispositifs sont encore plus réduites. Afin de mettre en application les objectifs de notre recherche, il convient donc de se tourner à la fois vers la littérature en santé mentale qui approche la démarche d'objectivation des effets et processus des dispositifs thérapeutiques, mais également vers la recherche dans le champ psychodynamique des médiations qui se tourne vers l'évaluation des dispositifs à médiation.

## **5.1. Évaluer les processus thérapeutiques : intérêts cliniques et scientifiques**

La mise en évidence des processus de la psychothérapie a fait l'objet d'un grand nombre de publications scientifiques, organisées en 3 secteurs : d'une part, la recherche sur les résultats des psychothérapies a vu naître de nombreuses études visant à objectiver les effets des psychothérapies sur les patients ; d'autre part, la recherche sur les processus a permis de rendre compte des facteurs qui concourent au processus de changement observé en thérapie. Enfin, les recherches processus-résultats ont visé à mettre en évidence l'articulation entre les processus psychothérapeutiques particuliers et les changements spécifiques qu'ils produisent. Ces recherches se sont beaucoup intéressées à des populations d'adultes atteints de troubles anxieux ou dépressifs, et aux effets des modèles psychothérapeutiques les plus courants, à savoir les thérapies cognitivo-comportementales (TCC), les thérapies psychodynamique (TPD), ou encore la psychanalyse (TP).

Cette démarche d'objectivation des effets des psychothérapies et des mécanismes qui sous-tendent l'évolution et le changement en psychothérapie revêt une importance sur le plan scientifique, afin de favoriser la compréhension de la manière dont ces dispositifs apportent des bénéfices, mais également parce que cette compréhension comporte des enjeux sur les plans sociaux et économiques (Hendrick, 2009). En effet, comprendre le fonctionnement d'une psychothérapie permet également de saisir la population avec laquelle le dispositif fonctionne, dans quelles conditions, mais également de percevoir ce que produisent précisément les interventions psychothérapeutiques, pour permettre de formuler des indications. Ainsi, la recherche sur les psychothérapies a pu mettre en évidence des méthodes d'observations de leurs effets et de leurs processus, qu'il est important d'intégrer à notre recherche portant sur un objet d'étude innovant.

Au cours des dernières années, Brun, Attigui et Roussillon (2016) ont entrepris de proposer des dispositifs qui puissent permettre l'évaluation des médiations thérapeutiques, or, l'écriture ne dispose encore que de peu d'initiatives de ce type (Chidiac, 2013), et nous n'avons relevé aucune initiative d'évaluation liée aux modalités psychothérapeutiques des adolescents placés. Il convient

donc de mettre en lumière les possibles aménagements des dispositifs de recherche pour relever les processus thérapeutiques ayant à la fois pour objet les processus de la médiation, mais également les spécificités cliniques liées aux adolescents en situation de placement.

### **5.1.1. De la recherche sur les résultats, à la recherche sur les processus**

La recherche sur les psychothérapies a d'abord mis en évidence les effets et les facteurs d'efficacité des différents dispositifs thérapeutiques (Thurin et al., 2007). Ces travaux ont montré l'efficacité des grandes approches psychothérapeutiques, principalement les TCC et les thérapies psychodynamiques/psychanalytiques. Ce que Rozenzweig (1936) puis Luborsky et al., (2002) ont pu désigner sous le terme de « verdict du dodo » concerne ce constat selon lequel les principales psychothérapies sont aussi efficaces, et conduisent à l'amélioration de l'état de santé des patients qui présentent des troubles psychopathologiques tels que les troubles anxieux ou dépressifs. En effet, malgré la grande diversité de pratiques, de techniques, d'attitudes de la part des thérapeutes entre différentes approches, les résultats obtenus ne permettent pas, à eux seuls, de distinguer les approches entre elles (Stiles et al., 1986), mais permettent de formuler la proposition selon laquelle *les* psychothérapies sont efficaces pour traiter les psychopathologies les plus communes.

Ces recherches princeps dans le domaine peuvent alors conduire à négliger l'importance de la spécificité des approches, voire même à restreindre l'intérêt des praticiens aux grandes approches précitées, sans tenir compte de leurs déclinaisons plus spécifiques. Cependant, nous pouvons souligner que ces recherches ne permettent pas de déterminer précisément la nature des facteurs impliqués dans l'émergence des effets thérapeutiques qui permettraient de conclure à l'efficacité des dispositifs étudiés (Shedler, 2010 ; Briffault et al., 2007). La psychothérapie ne peut donc s'évaluer complètement aux moyens de méthodes focalisées sur les résultats. En effet, alors que les traitements médicamenteux peuvent être évalués en fonction des résultats/améliorations qu'ils produisent, les psychothérapies et leurs principes actifs fonctionnent différemment. Ainsi, les processus actifs et agissant sur les résultats en psychothérapie semblent plus complexes que la manière dont ils sont décrits dans les théories qui sous-tendent le soin psychique, et l'étude simple de ces « composantes » prédictives de l'évolution dans la théorie ne permettent pas à elles seules d'expliquer l'apparition des résultats (Stiles et Shapiro, 1994). L'identification de ces facteurs, des facteurs communs aux psychothérapies, et de leurs facteurs spécifiques, est une nécessité pour comprendre comment et dans quelles configurations les psychothérapies fonctionnent. Au regard de notre objet d'étude, nous disposons de peu de données empiriques nous permettant d'identifier les configurations à même de favoriser le changement chez les adolescents placés.

Plusieurs outils et configurations méthodologiques ont alors émergé pour tenter de répondre à ces questions et identifier de quelle manière la psychothérapie influe sur la santé psychique du

patient, et comment ses composantes favorisent le mécanisme de changement. La Shedler-Westen Assessment Procedure (Shelder, 2010), ou le Psychotherapy Q-Set (Ablon et Jones, 1998) qui sera présenté plus longuement, poursuivent ces objectifs, concourent à la description précise des processus émergents en psychothérapies, pouvant alors être mobilisés pour déterminer les facteurs d'efficacité. De la même manière, des dispositifs standardisés et intensifs d'études de cas uniques (Kazdin, 2002; Thurin, 2010) tendent à permettre une mise en évidence des phénomènes qui se produisent en psychothérapies et qui peuvent expliquer les changements survenus. Ce n'est donc plus seulement l'évolution du symptôme qui est observée, mais bien le principe actif, c'est à dire la manière dont fonctionne le traitement qui mène à l'évolution des symptômes, en conditions naturalistes (Thurin, 2017; Lapeyronnie et al., 2006). À partir de recherches focalisées sur les processus thérapeutiques, sur les conditions et les causes de l'émergence du changement, il a pu être proposé, à l'appui de ces outils, que l'efficacité d'une psychothérapie dépend tant de facteurs communs à chacune des thérapies, que de facteurs spécifiques. Les études s'intéressant à ces facteurs ont pu montrer que l'évaluation du changement du patient dépendait d'un processus complexe, dont ne peut rendre compte une mesure de l'efficacité de la psychothérapie qui mettrait de côté ces processus (Jones et al., 1988). Il y a donc un intérêt à opter pour une démarche qui vise à unifier les recherches autour des résultats en articulation avec les processus (Thurin, 2018), car ce clivage semble favoriser la persistance d'impasses dans la compréhension du phénomène thérapeutique. La recherche sur les processus, en identifiant l'importance de facteurs spécifiques dans l'efficacité des psychothérapies, a permis de soutenir davantage la pertinence des constructions théoriques issues des différents courants psychothérapeutiques, étant donné que l'efficacité du traitement dépend de ces deux types de facteurs (Jones et Pulos, 1993).

Ainsi, les recherches qui se sont appuyées sur les méthodologies Q-Sort (que nous détaillerons ci-dessous) ont montré la cohérence entre la théorie et les résultats : des facteurs différents organisent les psychothérapies d'orientations différentes (Ablon et al., 2011), les résultats sont donc obtenus via des principes actifs différents en fonction des approches. Par ailleurs, ces recherches ont montré que, malgré l'adhésion des thérapeutes à leur modèle, chaque thérapie diffère considérablement, en pratique, du prototype de l'orientation thérapeutique dont elle se réclame. En d'autres termes, les mécanismes identifiés par les thérapeutes comme étant les éléments essentiels qui conduisent au changement sont en fait différents dès lors qu'il s'agit de les étudier dans une démarche à visée objectivante. Le modèle thérapeutique peut donc échouer à mettre en évidence précisément les mécanismes qui sous-tendent le changement en thérapie. Il a même été repéré que certains facteurs prédictifs de la réussite d'une psychothérapie spécifique seraient en fait directement issus des prototypes spécifiques d'une autre orientation, phénomène que le modèle théorique explicatif ne prend pas en considération. Ainsi, sous la « marque » thérapeutique se logent un ensemble de

processus complexes qui dépassent le modèle originel dont se revendique le thérapeute. La recherche sur les processus psychothérapeutiques, dans une perspective observationnelle et objectivante porte donc cet enjeu d'enrichissement des modèles théoriques explicatifs du fonctionnement d'une psychothérapie donnée, pour saisir plus précisément, à l'appui de données cliniques, standardisées et comparables à d'autres modèles, le fonctionnement et les mécanismes qui sous-tendent le changement en thérapie.

En ce sens, engager une recherche sur les processus qui émanent des dispositifs à médiation par l'écriture auprès des adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance aurait pour objectifs d'identifier et de rendre observables les processus thérapeutiques mis en mouvement en psychothérapie à médiation ; de tenter d'identifier les processus impliqués dans l'apparition des effets et du changement en atelier à médiation ; d'engager une réflexion, dans une perspective objectivante, sur ce que pourrait être un prototype de l'atelier d'écriture. Ces éléments viseraient alors une meilleure compréhension des ingrédients agissant au sein des thérapies à médiation, pour favoriser l'intégration de ces facteurs aux modalités de prises en charge des adolescents confiés. Par ailleurs, en appui sur ces éléments méthodologiques, c'est le champ des médiations par l'écriture qui pourrait bénéficier d'une meilleure conceptualisation en appui sur des éléments observables, à l'image des travaux entrepris par Brun et al. (2016). Nous avons vu à travers l'étude du modèle de la symbolisation comment le processus thérapeutique peut être suivi à la trace, via l'étude des modalités d'évolution des signifiants formels, des modalités associatives et des productions narratives, intégrées au paradigme psychanalytique ; or, les outils issus de la recherche sur les processus bénéficient d'une littérature plus ancrée historiquement sur le plan scientifique, et pourraient permettre de complexifier et enrichir la compréhension des processus émergents en thérapie à médiation par l'écriture.

### **5.1.2. Des outils pour mesurer les processus**

Les Q-sorts sont des méthodes de recueil de données fondées sur le « jugement subjectif porté par un individu sur un ensemble d'énoncés permettant de caractériser le vécu d'une situation, l'appréhension d'une idée » (Gauzente, 2005, p180). Appliqué au champ des psychothérapies, il s'agit, avec un Q-sort, de recueillir, dans un contexte systématisé, le point de vue subjectif d'un cotateur sur les processus, phénomènes qui se produisent dans le contexte thérapeutique étudié.

Plusieurs outils ont été créés, visant à rendre compte de ces processus, tels que le Psychotherapy Process Q-Sort (PQS), ou ses versions adolescents (Adolescents Psychotherapy Q-Sort - APQ) et enfants (Child Psychotherapy Q-sort - CPQ).

Le PQS est, dans les années 90, une méthodologie novatrice visant l'étude des ingrédients, des principes actifs, de la psychothérapie. À l'origine, il s'agit de comprendre pourquoi des thérapies qui revendiquent un cadre théorique différent, des facteurs de changements différents, obtiennent des

résultats similaires en termes d'effets. Ces recherches princeps ont ainsi montré comment des principes actifs d'une méthode donnée sont retrouvés comme déterminants dans un autre modèle, et comment les facteurs spécifiques de chaque psychothérapie affectent les résultats (Ablon et Jones, 1998). Ainsi, ces recherches ont montré l'importance de s'intéresser aux processus pour comprendre la manière dont les résultats sont produits en thérapie. Les travaux conduits par Jones et Ablon (1998) avec le PQS ont pour but l'objectivation des processus de la psychothérapie. Le PQS a été créé par Jones en 1985 dans le but de produire un questionnaire qui permette de configurer le processus de la psychothérapie, dans un langage général, sans jargon, qui puisse permettre de décrire les phénomènes qui s'y déroulent sans tenir compte d'un courant théorique spécifique.

Les études sur le PQS ont montré notamment comment les caractéristiques du thérapeute, tant techniques qu'intrinsèques, avaient un impact sur le déroulement de la psychothérapie (Price et Jones, 1988). Par ailleurs, il a été révélé que les processus de la psychothérapie ainsi que ses résultats interagissent de manière concomitante dans l'espace de la dyade. En d'autres termes, le processus thérapeutique produit des résultats et les résultats produisent des processus thérapeutiques. La psychothérapie désigne alors moins un moyen d'arriver à un but (des résultats), mais une configuration dans laquelle une dyade possède des caractères d'influence réciproque, où deux personnes s'influencent mutuellement (Ablon et al., 2011). Les études qui recourent au PQS ont également montré comment les critères d'évaluation des cliniciens à l'égard de leurs patients reposent moins sur les critères posés par le DSM que sur leur propre capacité à produire des inférences en lien avec la relation clinique : les cliniciens s'appuient davantage sur les comportements, les interactions, les récits et les relations avec le patient pour conclure sur son état (Shedler et Westen, 1998), que sur les modèles d'évaluation consensuels et reconnus comme fiables. Ceci permet alors de souligner que les thérapies les plus efficaces sont celles qui peuvent faire preuve d'adaptation, de souplesse par rapport au modèle, mais aussi de complexité (Ablon et Jones, 1999).

Pour Thurin et al., (2007), les résultats d'une psychothérapie ne dépendent pas seulement de la méthode thérapeutique elle-même, mais aussi d'un ensemble de facteurs qui lui sont associés. Selon les auteurs, ces facteurs sont liés à la nature de la pathologie du patient ainsi qu'à son intensité, à l'approche psychopathologique du clinicien, et enfin au modèle psychothérapeutique de référence. Ils ajoutent également que les caractéristiques propres au clinicien, au patient et au cadre, au contexte du traitement jouent un rôle important.

De ce fait, la recherche sur les processus présente un intérêt car elle a montré que les éléments décrits dans la théorie du fonctionnement de la psychothérapie ne suffisent pas à expliquer comment la thérapie fonctionne, conduisant à la formulation de théories fondées sur l'accumulation de résultats, qui participent de complexifier et enrichir les théories sous-jacentes à la psychothérapie. Dans le contexte des ateliers d'écriture menés auprès d'adolescents placés, de telles études peuvent donc viser

à préciser les éléments qui occurred en atelier thérapeutique pour les intriquer aux modèles du soin qui organisent les psychothérapies à médiation.

### **5.1.3. Le processus : une photographie du changement en thérapie**

Bien que la recherche se soit considérablement développée dans le champ de l'évaluation des psychothérapies, il reste à ce jour extrêmement difficile de fournir des preuves solides concernant la manière dont fonctionne une thérapie, et le contexte précis dans lequel les effets s'expriment, autrement dit, la question demeure de savoir « comment » et « pourquoi » une thérapie fonctionne (Calderon et al., 2017). Les Q-Sort ont pour vocation de contre investir la recherche foisonnante sur les résultats, qui ne permet pas de répondre précisément à ces questions (Bambery et al., 2007).

Par ailleurs, ces recherches ont également permis de conceptualiser le processus comme un moyen de capturer de manière fiable la réalité clinique, son étude constituant alors un modèle d'investigation fructueux dans l'identification des facteurs qui concourent à l'amélioration de la souffrance psychique. Ainsi, l'étude des processus permet de s'intéresser à la manière dont fonctionne une psychothérapie dans son cadre spécifique et naturaliste (Jones, 1993). Ce type d'études permet de valoriser l'efficacité d'une thérapie sur le terrain, telle qu'elle est pratiquée en contexte naturaliste (Leichsenring, 2004), et donc de décrire précisément les phénomènes qui émergent dans ce contexte. De telles recherches sont d'autant plus attendues aujourd'hui que les études de type essais contrôlés randomisés (ECR) sont souvent considérées comme seuls designs méthodologiques garants d'une qualité de preuve « gold-standard ». De telles propositions et la négligence des études d'efficacité réelle et d'autres modalités méthodologiques peuvent conduire à restreindre l'offre de soin à certaines formes des psychothérapies, alors que d'autres seront considérées comme moins fiables sur le plan scientifique. L'étude INSERM de 2004, en France, a ainsi favorisé, à tort, ce type de conclusions, en statuant sur la supériorité d'une approche thérapeutique sur les autres (Visentini, 2021). Il a pourtant été souligné que de telles conclusions fondées sur des données d'études d'efficacité potentielle, en contexte standardisé et reposant sur des psychothérapies menées à travers l'application d'un manuel, ne peuvent être généralisées aux approches de la psychothérapie en contexte naturaliste (Thurin et Briffault, 2006). De plus, l'étude des effets des psychothérapies en contexte naturaliste à travers des configurations méthodologiques telles que l'étude de cas a également montré qu'il est possible de prétendre à un haut niveau de preuve scientifique dans de telles conditions (Thurin, 2018). Ces recherches concourent alors à la formulation de preuves basées sur la pratique (Roussillon, 2016) plus intéressantes pour les cliniciens et les patients (Carey et Stiles, 2016), car elles mettent en évidence les phénomènes qui mobilisent le changement, l'accompagnent ou le causent.

À cet égard, l'alliance thérapeutique a pu être mise en évidence comme l'un des facteurs importants dans la prédiction des résultats d'une psychothérapie. En effet, l'alliance se compose et se

transforme en fonction des caractéristiques de l'interaction patient - thérapeute, des capacités d'engagement du patient au sein de sa thérapie, du contre- transfert du thérapeute ou encore des éléments déterminants de sa personnalité (compétences relationnelles, capacité d'empathie, « tact »), mais aussi constitutifs de son approche thérapeutique, technique (Price et Jones, 1988 ; Lingardi et al., 2011 ; Thurin, 2017). Par ailleurs, des études ont montré, à travers la méthodologie du Q-sort, que l'intérêt que le thérapeute porte aux sentiments et émotions du patient, ainsi que l'approfondissement de ces thématiques est un des indicateurs prédictifs les plus importants concernant le changement en thérapie (Ablon et al., 2006 ; 2011). Ces résultats semblent alors pouvoir s'articuler au modèle des médiations qui met l'accent sur le rôle de l'environnement (et du thérapeute) dans l'organisation subjective du patient, le thérapeute mobilisant la fonction réflexive, le médium malléable et le monde interne, l'expérience (émotionnelle, affective, sensorielle) du patient, en vue de son appropriation par le sujet.

Le recours aux Q-sort peut alors s'avérer intéressant dans notre contexte, car il contribue depuis les années 80 à évaluer les processus des psychothérapies, notamment psychanalytiques, dans un cadre systématisé contribuant à mettre en évidence de manière objectivable certaines de ses propositions (Jones et Windholz, 1990 ; Jones et al., 1992). Ainsi, cet outil peut également être mobilisé pour répondre aux interrogations posées par les médiations thérapeutiques reposant sur l'écriture. Cependant, pour répondre aux questions spécifiques telles qu'elles sont posées par la population adolescente, il semble pertinent de se tourner vers la version du PQS destinée à l'évaluation de psychothérapies d'adolescents, l'APQ.

## **5.2. L'Adolescent Psychotherapy Q-Set**

### **5.2.1. Spécificités de l'outil**

L'Adolescent Psychotherapy Q-Sort est initialement proposé par Bambery et al. (2007), et consiste en une transcription du CPQ dont le mot « Child » a été remplacé par « Adolescent ». À la suite de cette recherche, Calderon et al., (2017) adaptent l'outil aux spécificités de la clinique et du développement de l'adolescent. Ainsi, les problématiques spécifiques à l'âge adolescent sont prises en compte (émergence de la sexualité ; construction identitaire ; recherche d'autonomie ; émergence de la pensée abstraite, logique ...), ce qui entraîne l'apparition d'items spécifiques à cette version (33 supplémentaires) et liés aux caractéristiques de l'adolescence décrites dans la littérature scientifique. L'Adolescent Psychotherapy Q-Set (APQ) est un outil de mesure des processus psychothérapeutiques qui vise à caractériser la nature de l'attitude du thérapeute, celle du patient et la nature de la relation dyadique par la cotation de 100 items, dans une perspective pan-théorique (Bambery et al., en 2007 ; Calderon et al., 2017). En d'autres termes, les recherches menées avec cet

outil ont montré sa pertinence pour décrire les thérapies inscrites dans l'un des grands courants psychothérapeutiques, tout en rendant ces descriptions intelligibles, quelle que soit l'orientation théorique du chercheur ou du clinicien.

La cotation de chacun des 100 items qui constituent l'APQ s'effectue sur la base d'une séance entière de psychothérapie, via un enregistrement audio, vidéo ou à travers des notes cliniques extensives (Calderon et al., 2017). Chaque item est composé d'une proposition désignant un phénomène potentiellement émergent au cours d'une psychothérapie d'adolescent, qu'il s'agit de coter selon qu'il est « caractéristique », avec un poids important dans la séance de thérapie; « neutre », non pertinent à prendre en compte ; ou « non - caractéristique », dont la formulation initiale peut être inversée pour rendre compte d'un élément important et saillant de la thérapie (par exemple : l'item 74 coté « caractéristique » indique que « l'humour est utilisé » ; sa valence « non - caractéristique » indique que l'interaction est grave, austère). La cotation des items suit une logique ipsative, c'est à dire que chaque cotation d'un item est envisagée et mise en tension avec l'ensemble des autres items (Gauzente, 2005). En effet, la méthode de tri de la méthodologie Q (Q-Sort), à laquelle est associée la cotation de l'APQ, ne permet de coter qu'un nombre restreint d'items dans chacune des 9 catégories possibles, ce qui implique qu'une évaluation qualitative du "poids" d'un item soit opérée par les cotateurs. L'APQ vise donc, à l'instar de Psychotherapy Q-Set (PQS) et du Child Psychotherapy Process Q-Set (CPQ) avec les adultes et les enfants, à mesurer les processus thérapeutiques dans la dyade thérapeute - adolescent (Di Lorenzo et al., 2015).

Actuellement, peu d'études se sont intéressées aux processus de la psychothérapie d'adolescents. Néanmoins, certaines caractéristiques peuvent être mises en évidence, comme constituant de manière spécifique la thérapie d'adolescent indépendamment du modèle théorique qui sous-tend la thérapie (Bychkova et al., 2011) : les affects, notamment intolérables et les relations interpersonnelles, y sont des sujets centraux de discussion. Par ailleurs, l'attitude du thérapeute y est décrite comme non-directive, neutre et non-jugeante. Enfin, le thérapeute semble capable de conserver son calme malgré l'émergence d'affects intenses, et ses interventions visent à faciliter la communication, et l'exploration du monde interne de l'adolescent. Au regard de ces éléments, il est possible de retrouver des caractéristiques effectivement partagées entre les observations des psychothérapies classiques d'adolescents (menées en situation duelle) et les médiations thérapeutiques, les psychothérapies par l'écriture, telles que nous avons pu les présenter. Par ailleurs, et à l'instar des psychothérapies d'adultes, les thérapies d'adolescents des grands courants (TPD et TCC) comparables (Ness et al., 2018). L'approche des processus dans la thérapie d'adolescent, à travers l'APQ permet principalement de mettre en évidence des structures d'interactions patient-thérapeute évolutives et fluctuantes : ces éléments indiquent que l'évolution des structures d'interaction est primordiale dans le contexte d'une thérapie d'adolescent car une posture spécifique



du thérapeute dans une situation donnée peut être associée à des résultats positifs mais également à des réactions négatives dans d'autres situations. Ainsi, ces phénomènes révèlent dans la thérapie d'adolescent la nécessité d'adaptation, de flexibilité et de réactivité de la part du thérapeute (Della Rosa et Midgley, 2017). Ces caractéristiques semblent, en effet, favoriser l'engagement de l'adolescent dans le cadre de la thérapie. Par ailleurs, ces structures d'interaction évolutives rappellent également la notion de « fonction malléable », fondamentale dans le champ des psychothérapies à médiation, qui s'attache à décrire les caractéristiques portées par le thérapeute (ou tout objet de l'environnement de l'adolescent) favorisant l'accès du sujet à la réflexivité ; c'est à dire à la saisie, à travers l'interaction et la disponibilité de l'objet, de sa propre expérience interne (Brun et al., 2013; Roussillon, 2009). Ces phénomènes mettent en évidence la manière dont les réponses et le support de l'environnement sont des facteurs fondamentaux pour la construction du sujet adolescent (Corcos, 2007). À cet égard, il a pu être observé, notamment dans le cadre d'une étude comparative entre plusieurs sous-disciplines des thérapies psychodynamiques, que la flexibilité du thérapeute entre les facteurs spécifiques à chaque sous-approche d'un même courant est associée à de meilleurs résultats (Di Lorenzo et Maggolini, 2019 ; Ness et al., 2018). En outre, Calderon et ses collaborateurs (2019) ont souligné que les thérapeutes intervenant auprès d'adolescents engagés dans la thérapie ont tendance à adopter une attitude spécifiquement adaptée à l'interaction ; a contrario, les auteurs notent que, face à un adolescent peu engagé dans la thérapie, le thérapeute adopte une attitude et des techniques thérapeutiques plus générales, une approche plus globale de la psychothérapie, qui ne permet pas de qualifier l'approche théorique sous-jacente. Par ailleurs, les recherches menées avec l'APQ ont pu montrer que les psychothérapies psychanalytiques/psychodynamiques pouvaient avoir des effets positifs sur les capacités de mentalisation des adolescents et sur le style d'attachement dans le cadre thérapeutique (Elvjord, 2018). Ces recherches indiquent des attitudes contre-transférentielles de la part du thérapeute protectrices, positives ; le thérapeute favorisant la mise en sens de l'expérience de l'adolescent, à travers un intérêt porté au monde émotionnel et relationnel, comparable aux approches focalisées sur la mentalisation (Bychkova et al., 2011; Salcuni et al., 2015).

Au regard de ces éléments, nous pouvons rapprocher les résultats obtenus avec l'APQ des recommandations cliniques visant à prendre en charge les souffrances narcissiques-identitaires et les problématiques psychiques impactées sur le plan de la symbolisation primaire. En ce sens, l'APQ a permis de rendre objectivables à travers un outil standardisé des processus psychiques habituellement repérés par les cliniciens et les chercheurs dans le champ psychodynamique. En ce sens, l'usage de l'APQ permet de renforcer les fondements des propositions psychodynamiques psychanalytiques en les rendant observables et communicables.

### 5.2.2. Méthodologie Q

La méthodologie Q, sur laquelle repose l'usage de l'APQ, vise un principe de cotation et de catégorisation (tri) de plusieurs propositions (ici, les items de l'APQ) descriptives d'un objet d'étude spécifique (la psychothérapie, dans le cas de l'APQ). Chaque tri (une cotation des 100 items de l'APQ) met donc en évidence ce qui semble le plus caractéristique pour un cotateur qui doit procéder au classement d'un nombre défini d'énoncés (Thurin, 2017). Cette méthodologie permet donc initialement l'étude de la subjectivité du cotateur, chaque cotation représentant l'avis, l'opinion du cotateur sur son objet d'étude (Gauzente, 2005). Or, nous avons noté dans la littérature que l'introduction d'un groupe de pairs cotateurs pouvait favoriser l'émergence d'un processus d'objectivation d'un phénomène donné (ici, la psychothérapie). En effet, avec cette tentative de neutralisation et d'objectivation de la cotation, le matériel donné par l'APQ permet alors, non plus de caractériser le point de vue du cotateur sur la psychothérapie étudiée, mais favorise l'accès à une description relativement fidèle de l'objet d'étude (Thurin et Thurin, 2007).

Cette méthodologie spécifique est, par conséquent, accompagnée d'une méthode de recueil et d'analyse de données qui lui sont également spécifiques. L'APQ est une illustration de cette méthode de recueil, le Q-sort, qui repose sur la présentation d'un ensemble de propositions (variables) qu'il s'agit de catégoriser en suivant une distribution normale et dont l'analyse repose sur l'analyse factorielle Q. À la différence de l'analyse factorielle R, qui renseigne sur la présence de facteurs communs au sein d'un groupe de variables, l'analyse factorielle Q vise la mise en évidence de facteurs communs à travers des manières différentes de catégoriser les mêmes variables : l'analyse factorielle Q permet l'analyse systématique des mêmes variables (les 100 items) dont les classifications spécifiques (les tris) révèlent des facteurs différents. Chaque variable est ainsi prise en compte systématiquement dans chaque cotation faite avec l'APQ et c'est l'agencement spécifique de ces variables (le tri) qui constituera le facteur (Thurin, 2017). Dans l'analyse factorielle Q, ce sont les classifications des énoncés (les tris) qui sont pris en compte pour former les facteurs, et non les individus. Ces tris sont alors représentatifs, ici, d'une configuration de la psychothérapie étudiée.

Ces principes méthodologiques font alors de l'APQ et du Q-sort un dispositif favorable à la mise en évidence et à l'évaluation des processus émergents en psychothérapie à médiation par l'écriture, de sorte à engager le développement d'études objectivantes liées au champ des psychothérapies à médiation, mais aussi à accroître les connaissances scientifiques concernant l'accompagnement des adolescents en situation de placement.

# PROBLEMATIQUE

Compte tenu de notre revue théorique, les objectifs de notre étude portent sur les spécificités de l'écriture en tant que dispositif intégré au champ des médiations thérapeutiques, ainsi que sur ses effets et sur les processus qui s'y déploient au sein d'une population d'adolescents en situation de placement. Dans cette perspective, nous notons que l'atelier d'écriture est décrit dans la littérature comme porteur de plusieurs enjeux : comme vecteur de mise en sens et de liaison affects-représentations (Chiantaretto, 2014) au travers du processus de narrativité permis par l'usage de la fonction symbolique du langage rendue possible par la mise à l'écrit ; comme support de création de la pensée et de ses contenants (Chidiac, 2013 ; Brun, 2013). En ce sens, l'écriture mobilise les différents processus d'intégration psychique, les processus de symbolisation des registres primaires et secondaires. L'écriture renvoie alors au paradigme de la clinique de la narrativité et repose principalement sur l'usage du langage, mais l'écriture définit aussi un objet qui intègre la prise en compte des formes sensori-motrices de l'associativité et transférentielles. Nous avons tenté d'unifier les connaissances actuelles concernant l'utilisation de l'écriture en contexte thérapeutique, comme support au travail clinique sur les contenants et les contenus. Cette synthèse a eu pour but d'intégrer les repères théoriques liés à l'utilisation de l'écriture dans le registre de la narrativité, supposant une intelligibilité des conflits psychiques au niveau du langage verbal, conscient et préconscient, avec le modèle des médiations thérapeutiques qui étudient plus spécifiquement les situations limites de la subjectivité et la nécessité du travail thérapeutique porté sur les contenants et la (re)formation de l'appareil à penser les pensées. Nous soutiendrons ainsi que l'écriture porte cette double fonction symbolisante : de l'ordre des processus de symbolisation primaire mobilisés par les expériences traumatiques archaïques, permettant au sein du même dispositif l'émergence du travail de secondarisation propre à la gestion des conflits plus contemporain au déploiement du pubertaire. Notre revue de littérature nous a permis de constater que ces adolescents font face à de multiples facteurs de vulnérabilité et à des traumatismes potentiels ou effectifs. La puberté a en effet pour fonction de bousculer l'équilibre psychique et de placer les adolescents en position de vulnérabilité, face à la nécessité de résoudre les conflits qui se re-présentent à eux, alors que dans le même temps ils portent un nombre important de facteurs fragilisant dans leur bagage historique, avec pour origine des agonies primitives ayant eu pour effet d'empêcher le développement de certaines des fonctions primordiales de l'appareil psychique. Ces ateliers, forgés sur l'inspiration des médiations et des dispositifs de narration, pourraient ainsi être des dispositifs psychothérapeutiques pertinents pour

accompagner les difficultés auxquelles font face ces adolescents spécifiquement. Car comme nous l'avons vu précédemment, l'écriture favorise :

- La reprise des expériences traumatiques archaïques, à l'origine de la faiblesse des contenants psychiques, voire à leur non-construction, qui touchent particulièrement la population des adolescents en situation de placement du fait des maltraitances subies précocement
- L'intégration des expériences traumatiques actuelles ; ces expériences touchent elles aussi les adolescents placés qui sont amenés à subir des ruptures répétées et à s'inscrire dans des lieux de vie attracteurs de répétition de la violence (Derivois, 2008)
- Les processus de liaison et de mise en sens des représentations psychiques. Ce travail est davantage celui de l'adolescence, de la construction de l'identité, et le travail de symbolisation secondaires des expériences pubertaires et liées au placement.
- Enfin, l'écriture a un effet sur les registres les plus secondarisés de la réflexivité, à savoir la narrativité, qui constitue le liant de l'identité et du sentiment de cohérence et de continuité identitaire. La narrativité constitue alors un processus de liaison identitaire « trans-temporel », concernant l'ensemble de la vie psychique, et non un événement intra-psychique particulier et localisé.

L'ensemble de ces processus semble émerger à travers les particularités matérielles et sensibles du médium écriture, et nous pouvons supposer que cette médiation se situe à un lieu d'interface où convergent les processus primaires et secondaires de la symbolisation des conflits psychiques pubertaires et traumatiques de l'adolescent en situation de placement.

Par ce travail, nous souhaitons mettre plusieurs questionnements à l'épreuve de l'expérience clinique. Tout d'abord, il s'agit d'apprécier comment sont perceptibles les effets thérapeutiques de l'écriture et comment le cadre de l'atelier d'écriture permet une mise en mouvement des processus formels et narratifs du psychisme. Ainsi, nous souhaitons entreprendre une démarche exploratoire visant à observer la manière dont l'utilisation de l'écriture peut soutenir la construction de l'identité à l'adolescence et la reconstruction de la subjectivité auprès d'une population marquée par les événements de vie et les expériences de rupture. Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature, l'écriture peut mobiliser l'ensemble de ces processus, mais peu d'études de ce type existent pour cette population spécifique. Ainsi, il s'agit de rendre compte de la manière dont les processus de symbolisation se trouvent mobilisés dans ces dispositifs et de quelle manière ils opèrent chez ces jeunes. **Les ateliers d'écritures permettent-ils un travail en lien avec le parcours traumatique de ces adolescents et l'expérience du placement ? Permettent-ils de relancer la construction identitaire de ces adolescents pris dans des parcours de placement et de mettre en mouvement les processus narratifs ?**

Répondre à ces questions nécessitera également une méthodologie à même d'objectiver ces processus. Ainsi, une méthodologie spécifique peut être déployée dans le but de rendre observables et préhensibles les processus que nous étudierons. Cette problématique appelle à la conception d'un dispositif autour de 2 grands volets principaux.

D'une part, nous solliciterons des outils propres à la démarche de recherche en psychologie psychodynamique, à partir des théories de la symbolisation, formulées par Roussillon principalement. Il s'agira de constituer un « corpus » méthodologique visant à rendre compte de l'émergence des processus et de leurs effets sur la subjectivité dans un cadre de thérapie à médiation. D'autre part, il s'agira d'évaluer l'atelier d'écriture et ses processus en tant que dispositif psychothérapeutique, c'est à dire dans une perspective généralisable et objectivante. Nous nous inspirerons des travaux de Thurin afin d'avoir accès à une méthodologie et à des outils qui se prêtent à une analyse des processus psychothérapeutiques, indépendamment de la nature du paradigme théorique auquel nous adhérons.

Selon ces deux grands volets, il s'agit d'introduire, d'une part, la question de l'adolescence en situation de placement comme une population évaluable selon les outils proposés par la psychanalyse ; il s'agit également d'introduire la question des médiations thérapeutiques par l'écriture dans le champ de la recherche reposant sur l'objectivation des processus thérapeutiques, en dehors cette fois du paradigme psychanalytique. Notre objectif est donc d'inscrire notre objet d'étude dans ces deux pans de la recherche. Il sera alors question de mettre en évidence les processus de symbolisation et leur évolution chez ces adolescents placés, à l'appui d'un dispositif à médiation par l'écriture, mais également d'une première tentative de proposition d'un « prototype » de ce que constituent les thérapies à médiation, à partir de son opérationnalisation clinique.

Ce travail de thèse comporte donc plusieurs enjeux, liés à l'objet d'étude de manière spécifique, donc directement liés au paradigme psychanalytique ; mais également des enjeux « méta », qui concernent le cadre plus général de la recherche sur les psychothérapies. En effet, le paysage psychothérapeutique national et international est secoué de nombreuses remises en question qui appellent à des réponses visant à fournir des « hauts niveaux de preuve » qui dépassent les cadres traditionnels de la clinique, et qui impliquent un « pas de côté » concernant le référentiel théorique. L'enjeu de ce travail sera donc de répondre à des questions posées par le paradigme psychanalytique, au regard des manques dans la littérature actuelle, mais également d'intégrer ces questionnements à la recherche plus globale qui concerne l'évaluation des psychothérapies. En ce sens, cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire au regard de tous ces aspects.

# 1. Enjeux exploratoires

Comme nous l'avons mentionné, bien que la littérature psychanalytique soit riche de travaux concernant les médiations thérapeutiques, son usage spécifique dans le cadre d'ateliers d'écriture fait l'objet de peu de recherches. Par ailleurs, la littérature relative aux adolescents en situation de placement met en avant davantage les limites des dispositifs, les écueils ou les difficultés rencontrées par ces adolescents, mais seules de rares recherches portent sur les modalités de prise en charge qui pourraient être les plus adaptées. Les recherches nous indiquent que la clinique adolescente nous invite à recourir à une médiation qui viendra faciliter l'expression de la narrativité, tant la verbalisation peut être un processus compliqué, douloureux, voire impossible à l'adolescence (Brun et coll., 2013 ; Rechtman, 2004), c'est pourquoi l'écriture s'avère pertinente, en tant que révélateur de la structure psychique et identitaire, tout comme dans une perspective thérapeutique.

Nous nous appuyerons donc, dans un premier temps sur une analyse de cette narrativité, pour percevoir ce que l'écriture et la médiation peuvent mettre en exergue du processus adolescent et des vicissitudes du parcours de placement. Une analyse de la narrativité par l'étude de l'écriture nous semble pertinente, car ce support est investi par de nombreux adolescents (Viardot et al., 2017).

Ainsi, les enjeux exploratoires de ce travail viseront la manière dont fonctionne une médiation thérapeutique par l'écriture, et à mettre en évidence les coordonnées des processus de symbolisation qui s'y déploient. Aussi, il s'agira d'observer si, comme nous l'attendons, l'écriture est bien une médiation adaptée aux adolescents placés et quels sont les processus mis en jeu. Cette recherche visera alors l'exploration de la narrativité chez les adolescents en situation de placement et l'étude des effets de l'écriture sur la symbolisation :

- Via l'associativité groupale en contexte de médiation par l'écriture
- Via l'associativité sensori-motrice en contexte de médiation par l'écriture
- Via l'associativité verbale, dans la narration

À travers l'étude de ces processus, il s'agira de déterminer les effets de l'écriture sur la narration, liée au registre des processus secondaires et aux registres primaires de la symbolisation.

Par ailleurs, la recherche sur les psychothérapies s'est beaucoup étayée sur l'étude des courants psychothérapeutiques les plus communs. Ainsi, de nombreuses études ont pu mettre en évidence, dans une perspective objectivante, des prototypes de ces psychothérapies, c'est à dire la mise en évidence d'un ensemble de facteurs, qui, considérés dans leurs interactions, forment une psychothérapie spécifique. Ces recherches ont donc permis de mettre en évidence ce qui spécifie une psychothérapie par rapport à une autre, au regard de l'attitude du thérapeute, de la spécificité de la relation et des phénomènes qui émergent dans ces cadres thérapeutiques. Ainsi, ce sont les effets

parfois spécifiques des psychothérapies qui ont pu être mis en évidence et les processus qui s'y déploient. Cependant, le champ des médiations, des psychothérapies groupales et des psychothérapies par l'écriture ne bénéficie pas de ce type de recherches à l'heure actuelle, qui soit susceptible de mettre à l'épreuve des méthodologies d'observation des processus thérapeutiques ces dispositifs par l'écriture/groupaux/à médiation.

## 2. Enjeux d'évaluation

Les recherches sur l'évaluation ont permis dans de nombreux domaines d'engager des réflexions sur ce qui produit le changement en psychothérapie et quels en sont les mécanismes. Dans le champ des médiations thérapeutiques, ces perspectives se sont ouvertes récemment avec la publication d'un ouvrage visant à mettre en avant l'intérêt d'une telle démarche, ainsi que les dispositifs qui peuvent être construits pour mesurer l'évolution des processus de symbolisation en médiation (Brun et al., 2016). La poursuite de telles initiatives demeure nécessaire dans le sens où, actuellement, peu d'études sur cette question existent dans la littérature (Rabeyron, 2016), alors même que ce modèle de soin est de plus en plus répandu (Roussillon, 2011). Par ailleurs, peu de modalités de médiations ainsi que de population ont pu faire l'objet de telles études.

Par ailleurs, dans le champ de l'écriture, la majorité des publications sont des études de cas uniques qui offrent l'analyse de l'évolution des patients pris en charge au regard de méthodologies très hétéroclites. L'intérêt d'une démarche d'évaluation concerne également la réplicabilité et le caractère comparable des résultats avec d'autres études. Un grand nombre de travaux reposant sur l'écriture concernent spécifiquement le champ de l'expressive writing (Nyssen et al., 2016; Travagin, 2015) et peu s'intéressent à d'autres modes d'utilisation de l'écriture. Les publications quantitatives et méta-analyses disponibles reposent davantage sur l'idée selon laquelle l'écriture sous sa forme unfacilitated, c'est à dire hors d'un contexte thérapeutique accompagné par un professionnel, comme le paradigme de l'expressive writing, présenterait en fait un effet réduit sur le bien-être des adolescents (Nyssen et al., 2016). Par ailleurs, l'écriture accompagnée par un professionnel du soin (facilitated) n'a pas été étudiée sous une forme quantitative et méta-analytique, alors que l'ensemble des récits cliniques soutient une efficacité de ces formes de thérapies (Costa et Abreu, 2018; Travagin, 2015). D'autre part, une étude contrôlée randomisée, datant de 2017, propose une comparaison entre plusieurs thérapies brèves, dont la thérapie comportementale par l'écriture, et indique que ce dispositif amène à une rémission des troubles post traumatiques dans la quasi-totalité des cas étudiés (Roos et al., 2017). Il demeure donc à ce jour difficile de tirer des conclusions relativement consensuelles sur les effets de l'écriture. De nouvelles études sont donc attendues pour permettre d'affiner l'intérêt des

dispositifs par l'écriture auprès des adolescents et de repérer les pathologies sur lesquelles ces dispositifs seraient les plus efficaces.

Montrer les effets de l'écriture en contexte thérapeutique, avec une population clinique, en utilisant une méthodologie de recherche reproductible, objectivable et généralisable, serait donc d'un grand intérêt pour la recherche.

Nous avons alors opté pour une démarche de recherche visant à proposer un dispositif d'évaluation des effets et des processus qui se jouent en médiation. Dans ce sens, il s'est agi d'importer le paradigme des médiations dans le champ de la recherche sur les processus en psychothérapies, en mobilisant des outils et méthodes de mesures afin de rendre intelligibles les résultats sur différents plans, et de rendre observables les processus mis en jeu.

### **3. Enjeux méthodologiques**

Afin d'articuler les deux précédents enjeux, il convient de procéder à une réflexion concernant le dispositif méthodologique pertinent pour répondre à l'ensemble de ces questions. Dans cette perspective, il s'agira de développer une méthode d'analyse mixte, c'est à dire croisant à la fois des données qualitatives et quantitatives, objectives et subjectives, dans un cadre épistémologique à la fois psychanalytique et pan-théorique.

Une telle méthodologie n'a encore jamais été proposée pour étudier ces dispositifs. Les modèles d'évaluation des dispositifs à médiation commencent d'ailleurs à peine à se développer. Ce travail propose donc de croiser une méthodologie objectivante (Thurin, 2017) et des indicateurs qualitatifs associés aux méthodes d'évaluation des psychothérapies psychanalytiques centrées sur la subjectivité (Brun, Roussillon & Attigui, 2016). Dans ce contexte, l'enjeu est de rendre mesurables les processus subjectifs habituellement décrits par la psychanalyse et au centre du processus thérapeutique psychanalytique, mais également de formuler ces observations dans un registre plus large qui permette la mobilisation de ces données hors du cadre restreint aux thérapies psychanalytiques. L'enjeu est de disposer d'une méthodologie qui puisse rendre compte de la complexité des mouvements d'une psychothérapie, à la fois au sein du modèle théorique sous-jacent à la pratique clinique, et également indépendamment du modèle théorique.

### **4. Hypothèses générales**

Ce travail et les hypothèses proposées suivront deux perspectives distinctes. L'une exploratoire, visant à proposer une modélisation des processus, à présenter un modèle spécifique



d'atelier d'écriture, dans le but d'observer la manière dont les processus prennent place dans ce cadre. L'autre perspective sera hypothético-déductive, et s'appuiera sur les données relevées pour être analysées de manière systématique.

## **4.1. Perspective exploratoire de la recherche**

Tout d'abord, les processus psychiques en jeu chez ces adolescents seront explorés. L'étude de leur narration favorisera la compréhension des vécus subjectifs qui les animent. Par ailleurs, il s'agira de mettre à l'épreuve de l'observation un modèle d'atelier conçu pour répondre à la problématique de ces adolescents. De plus, nous proposerons une méthodologie d'évaluation des effets d'une médiation thérapeutique par l'écriture reposant sur des outils spécifiquement adaptés pour répondre aux exigences de la clinique. De fait, certains outils ont été adaptés spécialement pour nous permettre d'observer les phénomènes issus de cet atelier, et d'autre part, d'autres outils ont été utilisés dans ce contexte qui n'est pas celui dans lequel ils sont habituellement utilisés.

Cette démarche exploratoire vise donc le champ théorique, puisqu'il s'agit de rendre compte, dans une approche psychanalytique : des effets et des processus liés à ces dispositifs auprès de cette population particulière ; de la narration des adolescents placés, encore peu étudiée jusqu'à présent ; mais également du contexte méthodologique, qui a été largement adapté et dont il s'agit de questionner la pertinence.

## **4.2. Perspective hypothético-déductive de la recherche**

Il s'agira, dans cette perspective, de formuler des hypothèses qui pourront être mises à l'épreuve tout au long de ce travail. En effet, l'exploration des dispositifs, dans le champ théorique et méthodologique, vise précisément à mettre à l'épreuve des hypothèses nous permettant d'évaluer l'évolution des processus thérapeutiques et de symbolisation au cours d'un atelier d'écriture. Nous présenterons ici l'ensemble des hypothèses que nous souhaitons tester au moyen de notre dispositif méthodologique, et visant à répondre aux enjeux posés plus haut.

## **4.3. Hypothèses théoriques**

### **4.3.1. Dynamique des processus et processus thérapeutique de l'atelier**

À partir d'une grille conçue sur la base de travaux existants et des données issues de la littérature, nous proposerons de dégager, à l'appui des données cliniques, la dynamique d'évolution des processus thérapeutiques en contexte d'atelier d'écriture. En effet, nous avons vu comment la narration ainsi que la dynamique d'associativité verbale et/ou motrice et formelle rendent compte de la dynamique psychique dans laquelle s'inscrit le sujet. En repérant les procédés narratifs et créatifs en contexte d'atelier d'écriture, nous serons en mesure de rendre compte de l'évolution des processus de pensée de nos sujets. Nous formulons donc, premièrement, l'**hypothèse** selon laquelle **les ateliers d'écriture sont des dispositifs attracteurs des processus primaires et secondaires**, c'est à dire qui appartiennent au champ des processus traumatiques précoces mais également au domaine de la subjectivation.

Afin de tester cette hypothèse, nous tenterons de définir les indicateurs de processus de symbolisation opérants au sein des ateliers d'écriture. À l'appui des méthodes proposées dans la littérature (Brun, Roussillon, Attigui, 2016 ; Rabeyron, 2016 ; Chidiac, 2013) ainsi qu'avec une méthode d'observation empirique des processus en jeu au sein des ateliers, nous construirons une grille d'observation et d'évaluation des processus de symbolisation propre à ce type de médiation, qui sera présentée plus en détail.

Les processus de symbolisation primaire seront repérables au travers des manifestations comportementales et interactionnelles de types pictogrammes et signifiants formels. Le repérage des mises en scènes fantasmiques sera aussi un indicateur de processus représentatifs primaires. En atelier, nous nous attendons donc à observer des manifestations des formes primaires de la symbolisation ainsi que des processus représentatifs langagiers, verbaux et symboliques, au sein des productions écrites et des interactions verbales/orales. Notre grille visera à catégoriser l'ensemble de ces signes, repérables au niveau clinique, en plusieurs ensembles témoins du degré de symbolisation auxquels ils font référence. Cette catégorisation aura pour objectif de rendre compte des phénomènes cliniques qui émergent en atelier, des processus de symbolisation qui s'y déroulent, et de permettre l'évaluation, dans une perspective longitudinale, de l'évolution de ces processus.

### **H1 : l'atelier d'écriture comme attracteur de contenus primaires et secondaires**

**L'atelier d'écriture serait le lieu d'expression de plusieurs modes de représentation de la pulsion et de la conflictualité psychique, ainsi que des processus de symbolisation qui participent à leur transformation.** Nous pourrions voir apparaître des registres de type représentations chose, en lien avec l'utilisation motrice du médium, ainsi que des registres de type représentation mot, en lien avec l'aspect verbal/linguistique que contient l'écriture. Enfin, au regard

de notre population, il sera aussi question de voir se dégager des processus de l'ordre des représentations de perception, témoins des éprouvés traumatiques archaïques, de l'ordre des agonies primitives (pictogrammes ; signifiants formels). Nous pensons que la situation d'écriture en atelier peut faire apparaître ces différents types de représentations et témoigner des capacités de symbolisation des sujets écrivant. En ce sens, l'atelier d'écriture porte les fonctions du médium malléable.

- À travers les processus associatifs en atelier, il sera possible de repérer les formes originaires de symbolisation, à travers l'émergence de pictogrammes, ou de situations de crise, de rupture, de situations limites de la subjectivité (H1a).
- De plus, l'atelier d'écriture devrait également être le lieu d'expression des formes primaires de symbolisation, c'est à dire de représentations archaïques, inscrites dans la corporéité, à travers l'émergence de signifiants formels (H1b).
- Enfin, l'atelier verra également naître des formes secondaires de symbolisation, à travers la formulation verbale des contenus psychiques tels que les fantasmes ou les rêveries, les élaborations partagées sur le plan intersubjectif (H1c).

Sur le plan général, cette hypothèse pourrait être formulée comme suit : l'atelier d'écriture serait un attracteur des différentes modalités et natures de la représentation ou du processus de représentation psychique. Il peut ainsi révéler les différents types de processus de symbolisation interne ainsi que les impasses dans ces processus.

Cette hypothèse nous mènera à constituer un répertoire de signes (verbaux/linguistiques et non verbaux) présents en cours d'atelier et liés aux différents registres de processus représentatifs.

Nous avons également vu que les ateliers d'écriture ont une fonction thérapeutique. En ce sens, l'atelier d'écriture doit favoriser une dynamique et des effets de symbolisation, en lien avec les éléments mis en évidence en H1. En d'autres termes, l'écriture pouvant porter une fonction thérapeutique, favoriser la mise en mouvement d'un processus de changement, les phénomènes de transformation qui caractérisent les différents niveaux de la symbolisation seront perceptibles à travers le processus créateur et l'analyse de l'atelier d'écriture.

Afin d'évaluer l'efficacité symbolisante de nos ateliers, il sera question de repérer les mouvements dans la symbolisation qui auront lieu grâce à la pratique de l'écriture. Nous savons que les processus de symbolisation sont étroitement liés à la question de l'élaboration des deux positions fondamentales à la construction psychique du sujet, à savoir la position dépressive et le complexe Œdipien (Ferrant, 2014). Afin d'évaluer les mouvements et l'évolution des processus de symbolisation en atelier, nous nous appuyons sur différents indicateurs :

- Tout d'abord, nous procéderons à un relevé des processus de symbolisation via l'usage de la grille de repérage précédemment citée. Nous nous placerons dans une perspective longitudinale, afin d'apprécier, au fil de l'atelier, l'évolution de ces processus. Ainsi, il est attendu au cours de l'atelier un assouplissement des processus représentatifs au profit d'une labilité des indicateurs.
- Nous nous appuierons sur l'APQ pour mettre en évidence des groupes d'items représentatifs des processus de symbolisation
- Nous aurons recours à l'analyse des narrations des adolescents, afin de repérer les processus représentatifs au sein des récits.

## **H2 : les ateliers comme dispositifs à symboliser :**

*Les ateliers d'écriture* comme dispositifs à symboliser devraient susciter chez les participants la remise en jeu des processus de symbolisation liés aux pôles majeurs de l'organisation de la subjectivité. La reprise par le médium malléable (Brun, 2013 ; Milner, 1955) de ces expériences en impasses dans la symbolisation devrait être perceptible dans les ateliers. Ainsi nous devrions observer une évolution, à travers la dynamique de création et de narration, des modes de représentation, des phénomènes d'associativité et des organisations transférentielles. L'ensemble du cadre devrait permettre aux sujets de relancer les processus de symbolisation des expériences non appropriées et de remobiliser les expériences favorisant la création des contenants psychiques ainsi que l'émergence des contenus psychiques et la fonction réflexive. Ces effets devraient reposer sur la spécificité de l'écriture comme catalyseur de l'associativité sensori-motrice et vecteur de narration grâce au recours à l'imaginaire et au langage médiatisé par la présence du thérapeute dans le cadre de l'atelier.

Notre hypothèse H2 peut donc être synthétisée de cette manière : à travers les processus thérapeutiques liés à l'atelier à médiation par l'écriture, nous nous attendons à observer une évolution dans la capacité représentative des adolescents, et la reprise des processus de transformation de la matière psychique.

### H2a : Symbolisation primaire :

Les processus de reprise de la symbolisation primaire seront permis par le rapport sensori-moteur au médium écriture et au contexte de groupe, à la matérialité du cadre dans son ensemble, qui sera décrite plus en détail.

### H2b : Symbolisation secondaire :

Le matériel verbal que propose de mettre en mouvement l'atelier d'écriture permettra aux adolescents de relancer les processus de narration, et donc la question des contenus, du sens et de la réflexivité.

### H2c : L'écriture comme espace transitionnel ;

L'atelier d'écriture devrait agir à la manière d'une aire transitionnelle ou « aire potentielle de création ». L'écriture comme jeu (comme « objet ») permettant de repenser la réalité, devrait favoriser l'émergence de moments d'indifférenciation partagés entre participants, groupe et médium, comme point d'appui à la relance des processus de symbolisation et d'intégration psychique des expériences vécues.

### **4.3.2. Construction identitaire et narrativité**

#### **H3 : Construction identitaire et narrativité à l'adolescence :**

Le contexte d'atelier d'écriture soutient l'appropriation subjective des éprouvés de l'adolescent et la négociation des enjeux de l'adolescence que sont la subjectivation (permise par le travail de séparation-différenciation) et l'établissement d'une continuité historique psychique (liaison psychique entre trans-temporelle, passé-présent-futur). En d'autres termes, les ateliers d'écriture participent de la construction identitaire à l'adolescence par un travail de et par la narrativité (Jeammet, 2002 ; Winnicott, 1971). Ce sont donc les grands enjeux de l'adolescence, contenus au sein de la problématique de la construction identitaire, qui bénéficieront de la pratique de l'écriture.

Dans ce registre plus centré autour de la problématique adolescente en elle-même, nous tenterons d'apprécier les indicateurs liés à la construction identitaire de l'adolescent. Cette partie est intimement liée à l'hypothèse précédente, tant la construction de l'adolescent dépend de l'élaboration des enjeux précédemment cités. Nous proposons que l'identité se construit aussi au regard du travail de subjectivation et de construction d'une narrativité historique et continue (Jeammet, 2002 ; Winnicott, 1971). En ce sens, la question de la construction identitaire sera perceptible au travers de l'évolution des processus représentatifs, ainsi qu'à travers les récits et la narration, c'est à dire à travers les processus de symbolisation prenant place dans l'espace verbal et représentationnel, et au regard de leur unification. C'est alors davantage aux procédés discursifs, écrits que nous nous référerons pour évaluer ces procédés de construction identitaire.

Nous attendons des indicateurs de rigidité des mécanismes de défenses, des difficultés à établir un lien de nature œdipienne et une représentation de soi défaillante dans les premiers temps de l'atelier, puis, une restauration de ces indicateurs au fil du temps. Nous attendons également, en début d'atelier, de constater les effets traumatiques du parcours des adolescents, et un assouplissement de ces phénomènes et du fonctionnement global des adolescents au cours de l'atelier.

### **4.3.3. Évaluation des médiations comme psychothérapies**

Alors que les trois hypothèses précédentes s'intéressent aux processus de la médiation dans le cadre théorique psychanalytique, fondé sur l'analyse de données subjectives, ce pan volet de notre recherche concerne spécifiquement la question des processus psychothérapeutiques dans une perspective pan-théorique dont l'enjeu est l'objectivation des phénomènes, et l'unification de cette perspective avec le modèle psychanalytiques, afin de rendre ces données accessibles et mobilisables hors du cadre restreint de l'épistémologie psychanalytique. Le but est donc de s'appuyer tant sur des outils conçus pour mettre en évidence les processus de manière épistémologiquement marquée, mais aussi de mettre ces éléments en évidence à l'appui d'outils qui ne relèvent pas spécifiquement du modèle psychanalytique.

#### **H4 : Processus thérapeutiques de l'atelier d'écriture :**

Les processus psychothérapeutiques analysés sous le prisme psychanalytique du modèle de la symbolisation pourraient également être observables, de même que l'évolution dans ces processus, à travers l'observation de signes « objectifs » (comportements, attitudes) et d'échelles d'évaluations qui ne correspondent pas nécessairement au paradigme psychanalytique.

De ce fait, nous disposerons de données concernant notre population qui pourront être comparées à d'autres thérapies psychanalytiques d'une part, mais ces données pourront également être comparées et mises en perspective avec les résultats obtenus dans d'autres champ de la recherche sur les psychothérapies. L'enjeu est alors de rendre accessibles et compréhensibles les données issues de la pratique sur les médiations thérapeutiques à l'espace plus global de la recherche sur les psychothérapies. Ainsi, les conclusions issues de l'observation liée aux modèles psychanalytiques pourront être transformées, via un recueil de données fondé sur une méthodologie multiple, en éléments transmissibles et communicables à une échelle plus large.

Nous nous appuierons donc sur les outils présents dans la littérature (Thurin et Thurin, 2007) pour proposer d'évaluer les processus thérapeutiques des ateliers d'écriture. Il s'agira, notamment, de proposer un outil visant à évaluer les effets de la thérapie sur le fonctionnement des adolescents (en complément des indicateurs psychanalytiques cités précédemment), pour entreprendre une démarche d'exploration des processus thérapeutiques dans une démarche objectivante. Cette hypothèse vise donc à favoriser le processus d'évaluation des médiations thérapeutiques, en intégrant à ce champ des données issues des ateliers à médiation par l'écriture.

#### **4.3.4. Formulation des hypothèses théoriques**

**H1 – L'atelier d'écriture viendrait révéler les différentes formes de symbolisation des contenus psychiques (originaires, primaires et secondaires).**

**H1a** - L'atelier agirait comme attracteur des processus associatifs, favorisant alors le repérage, à travers les associations verbales et sensori-motrices, des formes originaires de symbolisation, via l'émergence de pictogrammes, ou de situations de crise, de ruptures, de situations limites de la subjectivité.

**H1b** -L'atelier d'écriture serait le lieu d'expression de formes primaires de représentations, inscrites dans la corporéité, à travers l'émergence de signifiants formels.

**H1c** – Lors de l'atelier, s'exprimeraient également des formes secondaires de symbolisation, à travers la formulation verbale des contenus psychiques tels que les fantasmes ou les rêveries, les élaborations partagées sur le plan intersubjectif.

**H2 - L'atelier d'écriture favoriserait une transformation des formes originaires puis primaires en phénomènes secondarisés, à travers la relance des processus de symbolisation.**

**H2a** - La manipulation sensori-motrice du médium écriture favoriserait la reprise des expériences primaires pour les intégrer au registre secondaire, aux représentations psychiques.

**H2b** - Le matériel verbal lié à l'écriture témoignerait d'une émergence de la réflexivité permettant l'élaboration des processus pathologiques.

**H2c** – Cette évolution et ces effets thérapeutiques prendraient appui sur des aires potentielles de création, médiatisant le processus évolutif.

**H3 - Le matériau narratif et verbal de l'atelier d'écriture permettrait de soutenir le processus de construction identitaire des adolescents rencontrés.**

Ce matériau leur ouvrirait l'accès à la construction de repères spatio-temporels dans l'espace-temps de l'atelier et des récits, à la reconnaissance de l'autre, de l'objet, mais également à la tolérance de cette reconnaissance et à l'apaisement des conflictualités psychiques suscitées par cette configuration intersubjective. Enfin, cette évolution permise par l'écriture devrait également permettre de constater une mise en cohérence progressive des récits verbaux et écrits des adolescents, comme témoins de la structuration de l'identité à travers le processus d'écriture.

**H4 - Notre méthodologie exploratoire pourrait permettre d'objectiver les processus de la thérapie à médiation par l'écriture.**

Adopter une méthodologie mixte, croisant indicateurs qualitatifs et quantitatifs d'évaluation des processus de symbolisation, pourrait rendre compte de la complexité des mouvements en jeu dans les dispositifs psychothérapeutiques à médiation relevant d'une approche psychodynamique. Une telle modélisation, objectivant les changements sur le plan des processus de symbolisation et des comportements manifestes, pourrait s'appliquer plus globalement à l'évaluation des effets des psychothérapies quel que soit leur modèle théorique sous-jacent.

## 4.4. Eléments de synthèse

En résumé, notre recherche vise plusieurs objectifs :

- Questionner les modalités de prises en charge adaptées aux situations des adolescents placés, à partir des éléments apportés par ces sujets dans le cadre de la médiation
- Apporter des éclairages concernant les processus de symbolisation permis par le recours aux médiations par l'écriture
- Développer une méthodologie qui puisse mettre en dialogue la recherche en psychanalyse et la recherche sur les psychothérapies
- Enfin, articuler la recherche sur les médiations thérapeutiques avec la recherche sur les psychothérapies pour dégager les spécificités de la symbolisation en médiation-écriture avec des adolescents placés, et envisager la façon dont ces considérations peuvent s'articuler à la conceptualisation d'un prototype de psychothérapie rendu objectivable à travers une méthodologie adaptée.

Ce travail aura pour fonction de proposer, dans une démarche exploratoire, une tentative de construire une méthodologie favorable à l'appréciation des processus de symbolisation et des processus thérapeutiques dans le cadre d'une médiation thérapeutique par l'écriture auprès d'adolescents placés. Il s'agira, d'abord, de concevoir un dispositif capable de capter les phénomènes qui s'y dérouleront et d'engager une démarche d'évaluation de ces phénomènes, et de la potentialité thérapeutique des ateliers d'écriture. Dans cette perspective, hypothético-déductive, nous mettrons à l'épreuve des indicateurs cliniques d'efficacité thérapeutique reposant sur des outils visant à repérer l'évolution du fonctionnement de la personnalité, et plus précisément à mettre en évidence la nature des processus, en nous focalisant d'une part sur les processus de symbolisation, puis sur les processus thérapeutiques au niveau pan-théorique, pour procéder en seconde intention à une unification des deux modèles. Ainsi, cette recherche vise à mettre en évidence la façon dont les ateliers à médiation par l'écriture peuvent être bénéfiques aux adolescents en situation de placement. Nous entendons rendre ces bénéfices observables en termes de processus de symbolisation, d'effets sur la subjectivité



et sur l'organisation psychique, tout en engageant les prémisses d'une possible évaluation de ces effets et processus à une échelle plus large.

# METHODOLOGIE

## 1. Population et dispositif

10 adolescents, âgés de 13 à 15 ans, ont été rencontrés (7 retenus finalement pour l'étude, cf. précision ci-après) au sein de la Maison d'Enfant à Caractère Social (M.E.C.S) qui les accueille (établissement de la région). Ces 10 adolescents ont participé à un atelier groupal de médiation thérapeutique par l'écriture, que nous avons animé comme thérapeute dans le cadre de notre recherche. Ce groupe était constitué de 7 filles et de 3 garçons.

Afin de respecter un cadre éthique, le dispositif de recherche a par la chef de service, le psychologue et l'équipe éducative de la structure : protocole des interventions, fréquence, et adolescents participants, dont le consentement a été recueilli. L'accord a ensuite été donné pour l'exploitation des données de la recherche, et l'anonymat des adolescents a été préservé (leurs prénoms ayant été changés).

Les rencontres ont eu lieu sur une période de 7 mois. Initialement le groupe devait compter 10 séances d'atelier, dont la durée pouvait varier entre 1h00 et 1h30, à raison de 2 séances toutes les deux semaines, le samedi matin. Cet emploi du temps a été bousculé à plusieurs occasions, en raison notamment des vacances scolaires ou de l'absence imprévue des adolescents sur la structure. Ainsi, 10 séances ont été réalisées dans une temporalité différente de la quinzaine devant distancer deux séances initialement prévues. Par ailleurs, la nature « ouverte » de ce groupe a impliqué que chaque participant n'a pas été présent à chaque séance, soit du fait de leurs envies, de l'organisation de droits de visites et d'hébergement avec les parents par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance, soit car certains adolescents ont quitté l'institution pendant la conduite de cet atelier. Nous présentons ci-dessous un récapitulatif des dates des séances et du nombre de participant à chaque séance :

Séance 1 : Samedi 20 Janvier ; 4 adolescents

Séance 2 : Samedi 3 Février ; 5 adolescents

Séance 3 : Samedi 17 Février ; 7 adolescents

Séance 4 : Samedi 17 Mars ; 6 adolescents

Séance 5 : Samedi 31 Mars ; 3 adolescents

Séance 6 : Samedi 5 Mai ; 4 adolescents

Séance 7 : Samedi 19 Mai ; 4 adolescents

Séance 8 : Samedi 2 Juin ; 5 adolescents

Séance 9 : Samedi 16 Juin ; 7 adolescents

Séance 10 : Samedi 7 Juillet ; 8 adolescents

Les parcours psychothérapeutiques de chaque adolescent pris individuellement seront ainsi analysés au cours de ce travail, mais notre étude portera également sur l'analyse des processus qui ont pris naissance au sein du groupe à médiation. L'analyse des processus groupaux tiendra donc compte de l'ensemble des processus qui ont émergé entre ces 10 participants. Cependant, le contexte environnemental dans lequel évoluent ces adolescents étant fluctuant, deux événements nous ont contraint à restreindre à 7 le nombre d'adolescents (4 filles et 3 garçons) qui feront l'objet d'une analyse individuelle, et dont les données seront prises en compte dans l'analyse quantitative et longitudinale. En effet, le premier événement est lié à la réorientation d'une des participantes de notre atelier. En cours d'année, la situation de cette jeune fille s'étant dégradée, l'institution et l'Aide Sociale à l'Enfance ont dû envisager d'autres modalités d'accompagnement. Cette réorganisation des perspectives d'accompagnement l'a menée à quitter la structure. Par ailleurs, pour deux autres participantes, c'est la question des « droits de visites et d'hébergements » (temps au cours desquels parents et enfants peuvent se rencontrer par ordonnance du juge, pouvant avoir lieu le mercredi ou les week-ends) qui a eu un impact sur leur présence. Dans le cas d'une des jeunes filles, les droits ont beaucoup fluctué en cours d'année, ce qui a eu pour conséquence de ne lui permettre d'être présente que pour une seule séance. Concernant la seconde jeune fille, la modification des droits n'a permis sa présence en atelier qu'au cours des deux dernières séances. Dans ces trois situations, il n'a donc pas été possible de procéder à un recueil de données identique à celui des autres adolescents ni à une répétition des évaluations sur plusieurs temps, c'est la raison pour laquelle nous avons écarté ces sujets de notre échantillon. Chaque texte écrit par chaque participant a été retranscrit (Annexes, p. 40). Au total, ce sont 107 textes, soit 3807 mots ou 17.086 signes qui ont été produits par ces adolescents. Par ailleurs, des enregistrements audios de l'ensemble des séances ont été effectués et des prises de notes exhaustives ont été réalisées à l'issue de chaque séance, sur lesquels se sont appuyées les analyses.

## **2. Éléments d'anamnèse**

Les données présentées ci-dessous ont été recueillies auprès de l'équipe éducative de la structure d'accueil, du psychologue, et également au sein de documents administratifs qu'il nous a été permis de consulter.

Nous présenterons, dans un premier temps, des données générales globales visant à contextualiser la situation des adolescents que nous avons rencontré. Nous présenterons plus spécifiquement les éléments d'anamnèses relatifs à chaque adolescent dans l'étude plus particulière des cas uniques.

Comme nous l'avons précisé, parmi l'ensemble des 10 participants ayant, à un moment donné, intégré le groupe d'écriture, 7 d'entre eux font l'objet de la présente étude, pour les raisons que nous avons déjà pu évoquer. 4 de ces adolescents sont des jeunes filles, âgées de 13 à 14 ans : Romane, Claire, Amandine et Karene. Romane, placée depuis ses 3 ans, a connu 12 années de placement ; Claire et Amandine, quant à elles, ont connu un placement plus tardif, puisqu'elles ont connu jusqu'au moment de l'atelier environ 2 années de placement. Enfin, Karene est placée depuis moins d'un an. Les motifs de placement sont principalement liés à des carences éducatives lourdes, au sein d'environnements familiaux rencontrant de nombreuses difficultés d'ordres économiques et sociales (handicap ; deuil ; alcoolisme). Les 4 adolescentes bénéficient de rencontres régulières avec au moins un membre de leur famille. Cependant, dans la situation de Romane, ces rencontres sont régulièrement bouleversées par les ruptures et la démobilisation notamment de sa mère.

Trois des adolescents sont des garçons : David, Kevin et Thibaut, dont l'âge varie de 14 à 15 ans. David et Thibaut sont placés depuis plus de 10 ans, alors que Kevin est en placement depuis 6 ans. Les raisons de ces placements sont liées à des situations d'abandon et de carences éducatives. David et Kevin bénéficient régulièrement de visites avec au moins un membre de leur famille, alors que Thibaut, pupille de l'État, ne rencontre pas ses parents.

Les données recueillies au cours de notre étude sont issues du contexte socio-éducatif de la MECS dans laquelle nous avons rencontré les adolescents. Les éléments liés à la symptomatologie ne sont donc pas abordés sous le prisme d'un diagnostic psychiatrique, mais d'une évaluation psycho-éducative menée par les éducateurs et le psychologue de la structure, qui rend compte des comportements et du processus de développement de ces adolescents. Nous voyons émerger deux tendances processuelles au sein de la présentation des adolescents :

- D'une part, des jeunes en « retrait », c'est à dire qui entrent peu en contact, verbalisent peu, échangent et partagent peu, nouent quelques relations superficielles. Ce qui les caractérise également est l'absence de demande faite notamment à l'adulte. Pour ces adolescents, il est difficilement concevable d'exprimer un désir (s'il se manifeste) et d'exprimer une demande à l'adresse d'un autre, de même qu'il semble impossible pour eux de « se faire une place » au

sein du groupe de pairs. Ces adolescents, discrets, se font oublier par les adultes et bousculer par le groupe.

- D'autre part, des adolescents décrits comme agités, ne « se posant pas », mettant à mal l'atmosphère groupale mais également l'énergie de l'équipe éducative. La relation, dans son caractère habituel, est vécue comme épuisante, bouillonnante, adhésive, faite de multiples demandes et sollicitations constantes, de collages. Ces adolescents peuvent également s'inscrire dans des comportements extrêmes de l'ordre du passage à l'acte violent, ou dans des alliances groupales perverses visant la dégradation des biens, les vols, le harcèlement.

## 3. Outils

### 3.1. Design méthodologique

Les outils que nous avons sélectionnés pour répondre aux enjeux de notre problématique et de nos hypothèses visent à mesurer des indicateurs liés (1) au fonctionnement psychique des adolescents, (2) aux processus psychiques qui sous-tendent leur fonctionnement (processus de symbolisation) et enfin, (3) aux processus psychothérapeutiques, liés à l'interaction entre l'adolescent et l'environnement thérapeutique (groupe - thérapeute - médium), et donc à l'évolution au cours du temps, de manière interactive avec l'environnement thérapeutique, des dimensions psychiques (processuelles ou fonctionnelles) évaluées. Des mesures de ces 3 dimensions seront effectuées pour répondre aux questions que nous avons posées, au regard de 3 perspectives différentes :

- Comparative : l'ensemble de nos outils aura pour fonction de produire des données comparables entre elles. En ce sens, l'ensemble des données recueillies auprès de chaque adolescent donnera lieu à des éléments de comparaison entre les « psychothérapies » et les processus qui s'y seront déroulés. La narration, les processus de symbolisation et les processus thérapeutiques seront comparés afin de discerner les différentes trajectoires auxquelles a conduit l'atelier à médiation par l'écriture. Cette perspective comparative permettra, par mise en perspective de chaque cas, de tenter d'identifier les phénomènes qui concourent au changement, ou en tous cas à la mobilisation des processus de symbolisation, de narrativité et de mise en récit, ainsi que les effets produits par l'écriture chez ces adolescents dans ce contexte spécifique.
- Qualitative et quantitative : la perspective qualitative de ce travail vise à mettre en évidence de manière fine et détaillée le parcours thérapeutique, narratif, symbolisant, de chaque adolescent au sein de l'atelier à médiation. L'ensemble de nos outils sera mobilisé dans cette

perspective, et afin de rendre compte de la complexité des processus qui occurred en psychothérapie à médiation par l'écriture. La construction de cette méthodologie envisage de se reposer sur des outils qui visent la description systématique des objets auxquels ils s'intéressent. L'APQ, l'EFQ ainsi que le logiciel TROPES (décrits ci-dessous) permettent de transformer des données qualitatives, phénoménologiques en données quantifiables et mesurables. Ces données seront alors manipulables à la fois dans une perspective comparative mais également sur le plan statistique. Cette perspective quantitative visera alors à donner une consistance objectivante à nos résultats, mais également à mettre en avant des régularités, des différences et des spécificités de l'atelier d'écriture, dans une démarche quantitative systématisée favorisant le processus de comparaison.

- Perspective longitudinale : l'étude de cas intensive et l'application des instruments de mesure, dans une perspective qualitative et quantitative, ont pour fonction d'aborder les processus qui nous intéressent dans une approche dynamique, c'est à dire à travers l'observation de leur évolution au cours du temps. En effet, cette perspective envisagée à travers notre méthodologie rendra observable l'émergence des processus dans leur contexte d'apparition, nous permettant de tenter d'identifier les sources, ou tout au moins les interactions corrélées à l'émergence des phénomènes. Cette démarche longitudinale nous permettra d'envisager les interactions entre le contexte thérapeutique, environnemental, et l'émergence des processus, ainsi que de répondre aux questions liées à l'évaluation, à l'observabilité des phénomènes et à leur évolution en thérapie à médiation par l'écriture.

### **3.1.1. Instruments de mesure des processus**

#### **3.1.1.1. L'Adolescent Psychotherapy Q-Set : une mesure des processus psychothérapeutiques**

L'Adolescent psychotherapy Q-sort permet de mesurer et de répertorier les processus psychothérapeutiques qui caractérisent l'atelier d'écriture. Validé en 2017 par Calderon et al.<sup>2</sup>, il n'a pas été traduit et n'a jamais été utilisé sur une population d'adolescents en France. Nous avons alors procédé à une traduction de l'ensemble des 100 items de l'APQ et de son manuel d'utilisation, dans le but de disposer d'une version de travail (traduction validée par trois membres de notre équipe). Cet outil est la version adaptée à la clinique adolescente du *Psychotherapy process Q-sort* (PQS), outil de référence dans la recherche sur les processus et sur les relations entre processus et résultats en psychothérapie. Il a été utilisé dans de nombreuses études internationales et contribue aujourd'hui

---

<sup>2</sup> Nous avons pris soin de contacter Ana Calderon avec qui nous avons pu échanger au sujet de son outil.

encore à la compréhension des mécanismes qui interviennent dans le processus de changement en psychothérapie. La spécificité de cet outil est que son approche pan-théorique le rend applicable à tout type de thérapie, indépendamment de ses fondements théoriques. Ainsi, il a donc permis d'identifier les facteurs impliqués dans le changement dans les thérapies psychodynamiques, cognitives et comportementales, et de différencier les mécanismes spécifiques qui conduisent au changement. Son utilisation permet l'observation des « médiateurs » du changement, c'est à dire des éléments mobilisés au cours du processus de changement en psychothérapie. Cet outil est un des plus adapté à notre recherche car il caractérise finement les processus qui se déploient en psychothérapie d'adolescents et repose sur une méthodologie standardisée.

L'APQ est composé de 100 items, décrivant des comportements habituellement présents en psychothérapie, dont la validation a permis de fixer les phénomènes représentatifs et descriptifs qui occurrent dans les différentes approches de psychothérapies d'adolescents. Cet outil permet de caractériser de manière systématique, à travers une cotation fondée sur la catégorisation de ces 100 items, les processus thérapeutiques au regard de trois dimensions : l'interaction entre patient et thérapeute, l'attitude du patient, et l'attitude du thérapeute, au cours d'une séance de psychothérapie. Chaque cotation de l'APQ donne lieu à un tri spécifique des 100 items, selon une répartition sur un continuum en 9 catégories (allant de : l'item est très caractéristique dans la séance étudiée – l'item est neutre – à l'item est très non-caractéristique dans la séance étudiée). La cotation doit respecter une distribution normale, c'est à dire qu'un nombre défini d'items peut être attribué à chaque catégorie. En ce sens, la cotation d'un item est toujours mise en tension avec la cotation des autres items. Le principe de cotation est alors une mesure ipsative (Thurin, 2018 c'est à dire que chaque item est évalué par rapport à sa valeur comparée à l'ensemble des autres items. L'illustration ci-dessous rend compte des 9 catégories possible de cotation ainsi que du nombre d'items qu'il est possible d'attribuer à chaque catégorie. La représentativité de ces 100 items au regard de l'ensemble des principales psychothérapies tient au fait que la catégorisation selon ce continuum permet d'envisager un même item selon 3 perspectives, dépendantes de la cotation : très important et présent au cours d'une séance ; peu pertinent au regard de la séance ; dont l'absence est notable et significative et révèle la nécessité d'inverser la proposition pour rendre compte du phénomène observé.

Par exemple, l'item 17 de l'APQ : « Le thérapeute structure activement l'entretien » signifie, s'il est coté « extrêmement caractéristique », que le thérapeute intervient activement pendant l'entretien et qu'il est l'agent structurant l'échange. À contrario, une cotation de ce même item sous son aspect « extrêmement non-caractéristique » revient à **inverser la proposition**, c'est à dire considérer l'absence de cette occurrence comme particulièrement notable. Selon cette cotation, la signification de l'item 17 permet de constater que le thérapeute fait peu d'efforts pour structurer

l'entretien, et laisse l'adolescent déterminer ce qu'il veut aborder. Ces éléments figurent dans le manuel de cotation de l'APQ traduit et disponible en annexes (Annexes, p. 3), ainsi que dans la version d'origine (Calderon et al., 2017). Une caractérisation de cet item comme neutre signifie que la manière dont l'entretien est structuré n'est pas un élément saillant, important à prendre en compte dans la séance étudiée.

La cotation s'effectue sur le contenu complet d'une séance de psychothérapie, sur la base d'un enregistrement, d'une vidéo ou de notes extensives prises par le clinicien (Calderon et al., 2017). Chaque cotation des 100 items transmet le jugement du cotateur, qui retranscrit ce qu'il évalue comme caractéristique ou non au cours d'une psychothérapie. Cette cotation en Q-sort (tri) désigne l'organisation spécifique des 100 items catégorisés. Chaque Q-sort donne une définition des caractéristiques du processus thérapeutique, et le regroupement des items en thèmes donnent alors accès aux médiateurs, c'est à dire aux facteurs impliqués dans le changement (Thurin, 2017).

Malgré l'intérêt que représente le Q-sort, il existe un biais majeur qui repose sur le caractère subjectif de l'évaluation proposée par le cotateur. Notons que ce biais lié au jugement du chercheur sera neutralisé par l'introduction d'une cotation en groupe de pair : deux chercheurs ont procédé chacun à une cotation qui sera ensuite mise en commun pour produire la cotation la plus consensuelle possible, visant à se rapprocher de l'objectivité et neutraliser le biais de subjectivité autant que faire se peut.

Enfin, l'APQ est habituellement appliqué à une psychothérapie classique, individuelle, qui implique un patient et un thérapeute. Cependant, nous avons choisi d'utiliser cet outil dans le cadre spécifique qui est celui de l'atelier groupal à médiation par l'écriture. À notre connaissance, seule une étude fait mention de l'usage du PQS en situation groupale (Valter, 1997), et aucune étude n'utilise l'APQ auprès d'un groupe d'adolescents. Ainsi, à ce jour, nous n'avons répertorié qu'une étude, qui de plus est basée sur la version adulte du Q-sort, qui l'emploie en contexte groupal. Cependant, l'utilisation antérieure de la version adaptée au public adulte (PQS) en contexte groupal nous a mené à considérer cet outil comme un choix privilégié pour évaluer les processus thérapeutiques en médiation, bien qu'il davantage utilisé en contexte de relation duelle.

Nous recueillerons un total de 21 Q-sorts : 7 adolescents seront évalués à T1 (deuxième séance d'atelier), T2 (4e ou 5e séance d'atelier), T3 (avant dernière séance d'atelier). Ces temporalités ont été déterminées de sorte à permettre d'effectuer une première évaluation au début d'un travail thérapeutique déjà engagé, en phase intermédiaire de ce travail, puis à la fin de cette thérapie. Trois tris par adolescent, distincts les uns des autres et comparables entre eux, nous renseigneront sur les caractéristiques de la thérapie de chaque adolescent au moment de l'évaluation, et sur l'évolution des processus thérapeutiques lorsqu'ils sont comparés entre T1, T2 et T3. Pris de manière individuelle,



ces tris renseignent sur les particularités de la thérapie à un moment donné. Il s'agira alors pour nous de repérer, dans une perspective individuelle et qualitative, les items les plus caractéristiques mais également les plus non-caractéristiques, afin de qualifier la thérapie et les processus thérapeutiques pour chaque adolescent. **Nous nous intéresserons alors préférentiellement aux 26 items composant les catégories « Extrêmement caractéristique » ; « Très caractéristique » ; « Extrêmement non-caractéristique » ; « Très non-caractéristique »**, car ce sont celles qui caractérisent le plus les spécificités de la psychothérapie (Thurin, 2017b).

### **3.1.1.2. Méthodologie Q et analyse factorielle**

De plus, l'APQ nous permet également de manipuler les données issues de chaque tri dans une perspective quantitative. Nous procéderons donc à une analyse factorielle visant à mettre en évidence de manière systématique les grandes ressemblances/différences principales entre chaque tri, par l'identification de facteurs, c'est à dire de regroupements de tris en fonction de leur ressemblance, qui décriront les grandes tendances et les relations entre les parcours psychothérapeutiques au sein du même atelier. L'analyse factorielle rendra compte de la manière dont les psychothérapies peuvent être semblables, ou différentes des grandes caractéristiques qui ont été mises en mouvement chez ces adolescents, à travers une analyse statistique, systématique et objectivante.

L'analyse factorielle de chaque tri APQ met en évidence des régularités dans les cotations et permet l'extraction de facteurs, représentant les « prototypes » les plus caractéristiques des processus thérapeutiques au cours de notre atelier. Ces facteurs seront donc constitués d'une succession d'items dont les plus caractéristiques et les moins caractéristiques décrivent un type spécifique de configuration thérapeutique qui a émergé au cours de l'atelier. Un facteur est alors constitué d'une hiérarchisation spécifique de chacun des 100 items de l'APQ. L'étude des items les plus caractéristiques et les plus non – caractéristiques nous renseigne sur la coloration des processus thérapeutiques qui définissent chaque facteur. L'analyse factorielle est réalisée de manière automatisée via l'utilisation du logiciel en ligne « PQ-Method » (<http://schmolck.org/qmethod/>). Après introduction de l'ensemble des tris APQ, le logiciel procède à une analyse en composante principale, selon le plan d'analyse factorielle q. Cette méthodologie nous permet d'effectuer une analyse factorielle caractérisée par un grand nombre de variables (100, représentées par les 100 items de l'APQ) et un faible nombre de sujets (7 adolescents, considérés comme « 21 sujets », compte tenu du fait que 3 cotations par adolescent ont été recueillies). L'analyse en composantes principales de chaque tri/cotation de l'APQ, nous renseigne sur la ressemblance et les différences entre chaque variable (tris), à travers une matrice de corrélation. En ce sens, chaque tri donne lieu à une variable, qui corrèle plus ou moins avec les autres variables. Dans cette perspective, il est possible de comparer

le tri d'un adolescent à T1 avec le tri du même adolescent à T2 ou T3. Ainsi, la même comparaison est possible entre plusieurs adolescents. Par la suite, le logiciel nous permet d'effectuer une analyse statistique appelée « rotation varimax », qui permet de rassembler les tris en fonction de leur ressemblance entre eux. Les tris sont compilés et comparés en fonction de leurs ressemblances ou différences et forment alors des facteurs, soit des regroupements de tris caractérisés par leur ressemblance. Nous procéderons ensuite à la sélection des facteurs les plus explicatifs de la variance, qui nous permettront de réduire le nombre de facteurs descriptifs de cette thérapie à médiation. La réduction du nombre de facteur nous permettra de donner une description « globale » du contenu et des processus de la psychothérapie à médiation, distingué en plusieurs caractéristiques (facteurs) qui rendront le repérage des évolutions chez chaque adolescent observable de manière quantitative.

**Cette analyse nous permettra donc de renseigner 2 niveaux :**

1. D'une part les « configurations » thérapeutiques qui ont émergé au cours d'un seul et même atelier à médiation par l'écriture, pour chacun des adolescents ayant participé à ce groupe, offrant alors une description simplifiée et manipulable de l'atelier.
2. D'autre part, nous pourrions suivre l'évolution de la configuration thérapeutique de chaque adolescent en fonction des 2 temps de son évaluation.

### **3.1.2. Grilles d'évaluation des processus de symbolisation**

Afin de mettre en évidence la nature des processus de symbolisation et leur dimension dynamique à l'épreuve d'un atelier d'écriture, nous avons envisagé la conception d'une grille de repérage des processus, qui puisse être appliquée à notre population mais également au dispositif particulier qu'est l'atelier d'écriture. La grille que nous avons conçue s'appuie sur les travaux de plusieurs chercheurs (Brun et al., 2016 ; Chidiac, 2013) mais repose également sur la nécessité soulevée par Anne Brun et ses collaborateurs (2016) de proposer un dispositif d'évaluation adapté spécifiquement à la psychothérapie étudiée. La conception de cette grille s'appuie donc sur les notions théoriques fondamentales qui permettent de comprendre la souffrance adolescente liée au processus pubertaire et intriquée aux problématiques de placement, mais également sur les concepts liés au principe de la médiation et de la malléabilité de l'environnement.

Notre grille d'évaluation des processus représentatifs a pour vocation d'identifier, au sein d'un atelier d'écriture, l'évolution des processus de symbolisation à travers l'émergence des diverses formes de représentation. L'élaboration de cette grille repose sur le cadre théorique que nous avons présenté et s'attache à tracer l'émergence des processus et leur transformation à l'épreuve de la médiation par l'écriture. Nous proposons, ci-dessous, une synthèse des éléments qui ont organisé la

réalisation de cette grille, reposant sur la formalisation visuelle (sous forme de schéma) du modèle des processus représentatifs que nous avons exposé.

Le schéma proposé reprend alors les grandes étapes de la trajectoire de la symbolisation et de la transformation des représentations à travers l'espace psychique, en ce sens elle reprend l'histoire de l'expérience, mais représente également l'histoire de l'émergence des processus et des structures psychiques. En effet, l'intérêt que nous portons aux processus pathologiques à l'adolescence s'attache à comprendre ses interactions avec l'histoire de la subjectivité. Il convient d'intégrer à la représentation des processus, la manière dont ceux-ci ont pu être mis en échec dans l'histoire du sujet, afin de comprendre ce que la psychothérapie vise à restaurer.

Le schéma que nous présentons (figure 1) s'organise autour des 3 formes principales de la représentation et des deux processus de symbolisation qui permettent la transformation d'un état représentatif à l'autre. Il convient également de rappeler que le passage d'un mode de représentation à l'autre, le processus de symbolisation s'accompagnent également de la mise en mouvement d'un certain nombre de fonctions psychiques héritées de l'histoire de la subjectivité et qui permettent l'expression de ces processus. Ainsi, la réalisation, ou l'échec, d'un processus de symbolisation, de transformation des états représentatifs d'un événement, traduisent tant les rencontres qui ont été faites par le sujet, que les épreuves traumatiques qui mettent ces processus en impasse.

À gauche de notre schéma, nous avons renseigné l'état origininaire d'indifférenciation dans la rencontre entre l'expérience qui émane de l'environnement et le sujet. Les formes originaires de représentation sont les premières inscriptions de l'expérience laissée dans la subjectivité, perceptibles à travers les formes représentatives pictogrammiques (Aulagnier, 1975).

À la suite de cette rencontre primitive, la rencontre du sujet avec son environnement lui permettra de faire reposer son éprouvé sur une fonction contenante qu'il s'agira d'intérioriser pour formaliser la représentation chose, c'est à dire la représentation primaire internalisée au niveau psychique de l'expérience. La symbolisation primaire désigne alors cette transformation de la première trace de l'éprouvé en une réelle représentation internalisée. Le signifiant formel semble être au cœur de ce processus, puisqu'il est un élément de liaison entre les processus originaires et primaires, mais semble également constitutif du processus de symbolisation primaire. La nature du signifiant formel rend alors compte du processus de symbolisation, ou bien de ses ratés. Le signifiant formel, en premier lieu forme origininaire de représentation, se charge de sa fonction symbolisante et constitue le processus de symbolisation primaire à la condition que l'environnement puisse médiatiser l'éprouvé du sujet pour lui permettre de constituer un fond psychique sur lequel apparaîtra le signifiant formel en tant que représentation chose. Le signifiant formel est le premier signe de l'intériorisation de la fonction contenante, puisqu'il contient le processus de transformation et le

représente. Il devient alors le contenu de cette représentation. À partir de la saisie initiale du signifiant formel par l'environnement, le signifiant formel rend compte de l'intériorisation de la fonction contenante, et contient la représentation tout en l'exprimant. La réflexivité environnementale rend au signifiant formel sa fonction symbolisante et simultanément représentative, autorisant au niveau psychique la différenciation figure/fond, c'est à dire la différenciation éprouvée entre le sujet et son environnement, mais également la délimitation de l'espace psychique contenant des processus représentatifs. En ce sens, la symbolisation primaire favorise la symbolisation de l'absence de représentation et engendre l'émergence de la toile de fond psychique qui peut accueillir la représentation. À partir de ces processus peuvent émerger des formes transformées de représentations primaires, à savoir le fantasme ou le rêve, qui témoignent de la vie imaginaire interne au sujet.

À droite de notre schéma figure le dernier processus de symbolisation, qui mène à l'expression de l'énoncé, du contenu du fantasme, sur la scène intersubjective et rendu possible par leur intégration à l'appareil à langage verbal. Cette partie du processus renseigne sur la capacité psychique du sujet à transmettre et rendre partageable son expérience, par le biais de la fonction réflexive du psychisme. À l'issue de l'adolescence, le processus de construction identitaire rend possible l'accès à un sentiment continu d'existence, à une cohérence identitaire, par l'exercice de la narrativité.

Le schéma rend également compte de la manière dont les expériences de la position dépressive et du complexe d'Œdipe sont des organisateurs ou des marqueurs des « ratés » dans la réalisation d'un certain nombre de processus. Les expériences qui ont été faites ou non-faites au cours de ces deux moments organisateurs ont pour particularité de permettre la poursuite ou de figer les processus de symbolisation. Ainsi, l'espace inférieur de notre schéma indique le destin pathologique émergent de l'échec des différents processus. Dans un premier temps, nous voyons que l'absence du caractère malléable porté par l'environnement au moment de la rencontre entre le sujet et l'événement peut revêtir un caractère traumatique, agonistique. L'impasse éprouvée face à la position dépressive, son caractère indépassable, engendre l'échec du processus de symbolisation primaire, générateur de clivage et de passage à l'acte. À cet endroit s'expriment les pathologies narcissiques identitaires. A contrario, la résolution de la position dépressive et l'échec de l'organisation de la phase œdipienne compliquent le processus de symbolisation secondaire et génèrent à ce moment refoulement, symptômes et solutions névrotiques.

## Modèle des processus représentatifs

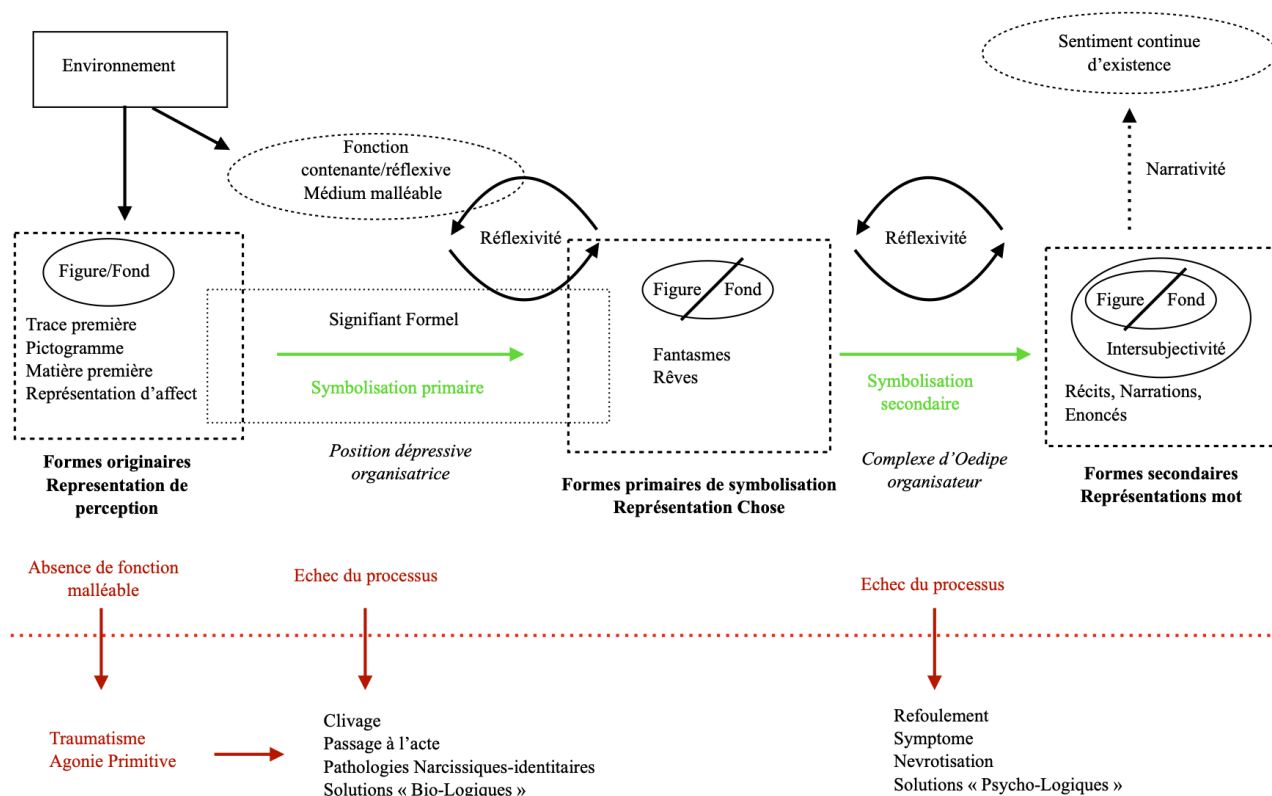


Figure 1

Par ailleurs, notre conception d'une grille de repérage des processus représentatifs doit également tenir compte des éléments liés à la narrativité, aux processus narratifs et de production de récit par l'écriture. Alors que les éléments précédents nous renseignent sur la manière dont les associations sensori-motrices rendent compte des processus de symbolisation, notre atelier concerne particulièrement le champ de la narrativité et de la production de récits par l'écriture. Ainsi, une étude exhaustive des processus dans ce contexte doit prendre en considération la manière dont la représentation s'inscrit dans l'écriture et la production narrative. Alors, il faut envisager une grille de repérage qui puisse rendre compte de ces 2 particularités. Au regard de notre revue théorique, nous avons mis en évidence que l'écriture, tout comme la production de narratif langagier, s'intégrait au registre de la secondarisation, en tant que précisément son matériel de base concerne l'appareil à langage verbal. Cependant, nous avons aussi mis en évidence comment le langage, au-delà des mots, mais plus particulièrement au regard de la mise en forme de ces mots, du style, de l'engagement du corps dans la production du récit, rend compte des aspects primaires de la représentation. Un énoncé

participe de la transmission de ce que la subjectivité a pu intégrer et secondariser, mettre en sens et en cohérence, mais également des éléments non symbolisés. L'écriture, le récit en lui-même et le processus production de ce récit, témoignent alors de ces différents aspects de la subjectivité. Notre analyse des processus de symbolisation veillera donc à s'attacher à l'étude des procédés discursifs, de la dynamique de production du narratif mais également au récit, afin de percevoir ce qui se met en marche aux différents niveaux de l'associativité : sensori-motrice, groupale, verbale, écrite, narrative, etc.

Tous ces éléments seront mobilisés pour suivre à la trace les processus de symbolisation et les processus narratifs, leur émergence et leur évolution au cours de l'atelier d'écriture. En effet, l'enjeu concerne à la fois l'identification des phénomènes représentatifs et symbolisants émergents, mais également l'évolution de ces phénomènes au cours de temps, pour envisager le potentiel thérapeutique des ateliers d'écriture. Deux grilles ont donc été composées, dans la continuité des travaux de Chidiac (2013), Brun (2016; 2016; 2014), Simon (2018) et Azoulay (2002) et visent au repérage de l'évolution des procédés de symbolisation au cours du temps. Ces travaux ont été mobilisés au regard de l'organisation de nos grilles, mais également en lien avec leur système de cotation, pour formaliser une méthode d'indication, de relevé des processus, nécessaire à leur évaluation.

### **Grille de repérage des processus de symbolisation dans le cadre global de l'atelier**

Cette première grille s'intéresse spécifiquement aux différentes modalités de transfert, à la manière dont les processus de symbolisation vont être projetés sur le cadre de l'atelier via la relation transférentielle et générer des phénomènes associatifs particulier (figure 2.). Les modalités de transfert prises en compte sont les relations entretenues entre le sujet et le médium, le cadre et le clinicien. Notre grille permet une procédure de relève des phénomènes cliniques qui émergent en atelier, au sein de la relation avec les éléments précédemment cités, et générant l'apparition de processus de symbolisation, qui seront distingués en 3 catégories : une première catégorie renvoyant aux formes originaires de symbolisation, une deuxième évoquant les processus primaires, et la troisième témoignant des processus secondaires. Ces éléments seront répertoriés au moyen d'une cotation présentée ci-dessous, de sorte à pouvoir être rendus intelligibles dans une démarche tant qualitative (au sein d'une présentation de cas) que quantitative.

Cette grille se compose de trois lignes, représentant chacune une modalité du transfert, et de trois colonnes retranscrivant les particularités de l'associativité, distinguées en fonction du mode particulier de symbolisation et de représentation. Les trois lignes désignent les modalités

transférentielles susceptibles de se déployer en atelier d'écriture, à partir d'un sujet sur le médium, sur le groupe ou sur le clinicien. Les trois colonnes mettent en évidence de quelle manière, en interaction avec ces trois modalités de transfert, s'expriment les formes primaires, originaires puis secondaires de symbolisation.

Nous présenterons ci-dessous les caractéristiques de chaque coordonnée de la grille (jonction colonnes-lignes). Chacune de ces coordonnées permet de repérer, à partir d'un comportement, d'un phénomène, d'une chaîne associative émergeant en atelier, la nature des processus représentatifs en jeu dans la modalité de transfert sur laquelle elle se projette. De cette manière, chaque séance sera l'objet, pour chacun des participants, de la constitution d'un « dictionnaire » de signes, catégorisés en fonction de ces cases, permettant de suivre la nature des processus de symbolisation, leurs spécificités et leur évolution.

Cette présentation est une version augmentée d'une première grille d'analyse que nous avons pu proposer dans des travaux récents (Boulay, Demogeot et Lighezzolo-Alnot, 2020c). Cette grille initiale vise à repérer, auprès d'adolescents et dans le cadre d'ateliers d'écritures, les éléments cliniques descriptifs et caractéristiques :

- Des processus de répétitions marqués par les recours à l'agir, au passage à l'acte (que nous nommons ici formes originaires de symbolisation).
- De l'émergence de la représentation, laissant place à une figuration, une fantasmatisation, à la présence de contenus psychiques pouvant être associés à des affects extrêmes (ce que nous désignerons comme les formes primaires de symbolisation).
- De la position de réflexivité, permettant au sujet de percevoir des éléments de son propre fonctionnement (que nous appellerons ci-dessous formes secondaires de symbolisation).

Nous apporterons donc un complément à cette première proposition, en reprenant les différentes modalités d'expression de la symbolisation et de l'espace représentatif, séparées en trois groupes, désignant le « lieu » de leur émergence, la scène sur laquelle ces phénomènes se déroulent (médium-groupe-clinicien), afin de tracer le cursus et le parcours de l'émergence de la représentation. Nous reprendrons ci-dessous les 3 colonnes de notre grille afin de détailler la spécificité des signes cliniques qui composeront les processus associatifs émergeants en fonction des 3 modalités de transfert.

### **S0: Formes originaires de symbolisation**

Cet élément de repère se réfère à l'état d'indifférenciation qui peut présider à l'organisation de la subjectivité des sujets qui ont connu très tôt des événements de vie ayant impacté la construction de la fonction contenante et de la position réflexive du psychisme. Les formes originaires de

symbolisation désignent certains états autistiques, psychotiques mais peuvent aussi exister dans les états de crises qui caractérisent la réactualisation des perceptions traumatiques liées aux éprouvés d'agonies primitives. Cette colonne concerne les éléments cliniques qui ont à voir avec une organisation ou une désorganisation massive en direction des états de retrait de la subjectivité, dont la forme représentative est avant tout liée à l'identité de perception.

Projetées sur le médium (S0.A), ces associations donnent lieu à des éléments cliniques qui témoignent du caractère irréversible de la forme, de l'intransformabilité des formes et des contenants, de l'absence de possibilité de symbolisation, de transformation de la matière (renvoyant à l'impossible transformation de la matière psychique). Ainsi, ces formes de symbolisation peuvent se percevoir à travers le recouvrement de matériaux, les recouvrements des supports des autres participants, l'absence complète de rapport au médium ou à l'inverse une destructivité intense à son envers, la destruction de matériel ...

Dans le transfert sur le groupe (S0.B), ces phénomènes proches de l'hallucination, de la représentation de perception s'expriment à travers l'absence complète d'interactions avec l'autre, un repli « autistique », ou au contraire via l'expression intense d'une agressivité et d'une violence, d'un envahissement de l'espace groupal. En ce sens, l'objet n'est pas pris en compte mais investi sur le mode réactionnel de ce qu'il suscite au niveau de la subjectivité (satisfaction vs insatisfaction, générateur d'adhésivité, d'accrochage ou de rejet, sur le plan physique).

Les chaînes associatives qui prennent place dans la projection du transfert sur le clinicien (S0.C) s'expriment davantage comme un évitement ou un collage, une adhésivité corporelle. Là encore, l'organisation de la subjectivité par les formes originelles renvoie à l'absence de reconnaissance de l'objet et de l'écart intersubjectif soi-autrui. L'autre clinicien est alors dépositaire d'un investissement réactionnel à ce qu'il suscite au niveau de la subjectivité en termes d'affects de plaisir ou de déplaisir.

### **S1. Formes primaires de symbolisation**

Cette colonne désigne les états de la subjectivité organisés par les premiers mouvements de transformation de l'expérience psychique. Au regard de notre cadre théorique, ces phénomènes renvoient aux premières formes de symbolisation, aux formes représentatives produites par la symbolisation primaire. Ce qui caractérise ces phénomènes cliniques est la position subjective qui se différencie de la figure de l'objet. Le fond psychique se constitue et les formes, contenus psychiques font leur apparition sur une structure contenante émergente.

Dans les modalités de transfert sur le médium (S1.A), ces phénomènes prennent la forme de l'émergence de fond, c'est à dire d'une différenciation, concernant l'écriture, du fond et de la forme



: une écriture peut s'exprimer sur un fond représentatif. La figuration se met en place, et des contenus émergent. La destructivité devient réversible, et le matériel sera par exemple plié, froissé plutôt que détruit, découpé et arraché. Des collages sont possibles et plusieurs tentatives peuvent être réalisées pour atteindre un résultat.

Au niveau du transfert sur le groupe (S1.B), les formes primaires de symbolisation s'exprimeront au travers de jeux en miroir, d'interactions duelles et de mimétismes. Des intrusions sur le médium de l'autre sont possibles, et des conflits violents/agressifs peuvent émerger. Ces éléments témoignent de l'émergence de l'existence de contenus psychiques et du processus de différenciation entre soi et l'autre. L'autre est donc investi comme un double sur lequel la projection narcissique peut avoir lieu (jeux en double vs agressivité) mais la différenciation émergente freine une expression pulsionnelle pleine qui impacterait de manière irréversible la relation. Des affects positifs peuvent également émerger, et le groupe peut revêtir un rôle de réceptacle des éléments pulsionnels internes, sur le mode d'une projection topique, évoquant alors la question de la différenciation figure-fond dans le cadre groupal.

Le transfert sur le clinicien est caractérisé par une position d'intégration du cadre comme contenant global de l'espace de la médiation. Les règles du cadre sont identifiées et intégrées, mais peuvent être transgressées, dans une dynamique d'intériorisation, ou au contraire, le cadre peut devenir dépositaire des éprouvés internes. Le clinicien est reconnu comme objet mais l'émergence de la différenciation peut conduire à une demande d'étayage massive, ou à l'inverse à une défiance.

## **S2. Formes secondaires de symbolisation**

Les formes secondaires de symbolisation rendent compte de la structuration de la subjectivité autour de la fonction réflexive du psychisme. Le processus de différenciation a permis la consistance de la fonction contenant et l'émergence des représentations, contenus du psychisme. Ces phénomènes rendent possible la quête identitaire des adolescents, et la tentative de résolution de la position œdipienne.

Dans le transfert sur le médium (S2.A), les phénomènes caractéristiques concernent la constitution de contenus (à l'écrit ou verbalement) riches, denses, cohérents, la figuration et la réflexivité. Des formes de narration émergent, marquées par la structuration temporelle et la

cohérence des récits. Des verbalisations liées au médium sont possible et les récits prennent place dans le médium, peuvent concerner le médium lui-même.

	<b>S0 : Symbolisation en impasse</b>  <b>Indifférenciation</b> <i>Inconsistance identitaire</i>	<b>S1: Processus de symbolisation primaire</b>  <b>Différenciation</b> <i>Structure de contenance identitaire émergents</i>	<b>S2: Processus de symbolisation secondaire</b>  <b>Subjectivation</b> <i>Consistance des contenants et contenus identitaires</i>
<b>Transfert sur le Médium (A)</b>	<b>S0. A</b>  <b>Absence de contenance</b>  Irréversibilité formelle - Indifférenciation de supports - Recouvrements - Aucune écriture - impossible saisie du médium (faire faire) - Matériel ou productions propres détruites (Feuilles arraché, Matériel détruit / écrasé)	<b>S1. A</b>  <b>Constitution de contenant</b>  Destructivité, agressivité - réversibilité - contenance - dégagement de forme - Figuration de formes - (Feuilles froissées, Feuilles pliées, Production collée, Production recouverte, Production cachée) – Recommence à de nombreuses reprises	<b>S2. A</b>  <b>Constitution de contenu</b> <b>Figuration et réflexivité</b>  Dégagement de fond et narrativité - Temporalité (évolution des productions) - Verbalisation liées aux productions - Mise en récit dans le médium et du médium - (Scénarisation, Jeux à plusieurs, Co-construction, Usage varié du matériel, techniques multiples)
<b>Transfert sur le groupe (B)</b>	<b>S0. B</b>  <b>Pas de prise en compte de l'objet</b> <b>Rejet vs. Toute puissance/omniprésence</b>  Rejet de groupe ou tentative de contrôle importante - Implication impossible – Solitude, replis – ignorance	<b>S1. B</b>  <b>Emergence de la reconnaissance de l'objet</b> <b>- capacité de résistance de l'objet</b>  Jeux en double / expériences en miroir Emergence possible du clivage - Intrusions sur le médium de l'autre - Destruction / altération des productions de l'autre possibles jeux dans le groupe Expressions d' « affects extrêmes » (Roussillon, 2016) - demandes d'étayage – Regarde un autre qui produit	<b>S2. B</b>  <b>Existence de l'objet reconnue</b> <b>Figuration et réflexivité groupale</b>  Scénarisation et mise en récit de l'expérience du groupe / de groupe - Jeux de groupes / triangulations Capacité à être seul dans le groupe - jeux partagés en groupe - prises en compte des productions de groupe « Mutualités tendres » ou « rivalités » (Brun, 2016). Expression d'affects / partages d'affects
<b>Transfert sur l'animateur (C)</b>	<b>S0.C</b>  <b>Aucune prise en compte du cadre</b> <b>Pas de prise en compte de l'objet - Collage</b>  Evitement, rejet ou collage corporel et tactile - Non-respect du cadre	<b>S1.C</b>  <b>Intégration du cadre</b> <b>Intégration des espaces - reconnaissance de l'objet</b>  Sollicitations - Demandes - regards - Aller-retour entre groupe et animateur - appui sur l'animateur – Mise en cause du cadre – Tentative d'échapper au cadre	<b>S2.C</b>  <b>Liens animateur-groupe/productions et verbalisations</b>  Différenciation des rôles-identification des rôles - verbalisations adressées à l'animateur en lien avec les production, l'espace groupal

Figure 2. symbolisation et transferts

Les phénomènes qui prennent place dans le transfert sur le groupe (S2.B) sont liés à la reconnaissance pleine de l'existence de l'objet, à la capacité de figuration dans l'espace groupal. Ainsi, des scénarisations de groupe sont possibles, des interactions, triangulations et jeux en commun sont accessibles. Une réflexivité dans les phénomènes groupaux peut également émerger. Les productions de l'autre, du groupe et à travers les séances sont prises en compte. Il est également possible d'assister à ce que Brun (2016) nomme des « mutualités tendres ». Les affects sont verbalisés et peuvent être partagés.

Dans la relation au clinicien (S2.C), l'autre est reconnu en tant que régulateur et représentant des marques du cadre de l'atelier à médiation. Les rôles sont identifiés. Le clinicien peut être objet ou destinataire de narrations, de verbalisations en lien avec le cadre de l'atelier ou même de provocations.

### Grille de repérage des processus de symbolisation dans la narration et les procédés narratifs

	Formes primaires de la narrativité ES.1	Formes secondaires de la narrativité ES.2
<b>Contenant (fond)</b>  <b>(A)</b>	<b>Rapport à la consigne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation exclusive d'une consigne</li> <li>- Rejet d'une consigne / rejet de consignes pré-écrites / rejet des consignes proposées</li> <li>- Une forme est privilégiée</li> <li>- Un style est privilégié</li> <li>- Rapport à la consigne choisie non respecté</li> <li>- Productions sans fin</li> <li>- Appui sur l'écrit de l'autre, du groupe</li> <li>- Intrusion dans la production de l'autre</li> <li>- Rejet (agressivité) de la production de l'autre / du groupe</li> </ul> <b>Intégration de la liaison temporelle</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecriture impulsive / pas d'investissement du temps de réflexion, du silence ...</li> <li>- Cadre temporel non respecté (hors délais ...)</li> <li>- Production passée jamais évoquées - suscitées - reprises</li> <li>- Agrippement à une production précédente</li> <li>- Écrits immuables (aucune réécriture possible)</li> </ul> <b>Liaison production verbalisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incapacité à parler ses productions</li> <li>- Lien aux productions face au groupe compliqué</li> </ul>	<b>Rapport à la consigne</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formes multiples</li> <li>- Styles multiples</li> <li>- Multiplicité des consignes utilisées</li> <li>- Capacité à composer seul ou en groupe</li> </ul> <b>Intégration de la liaison temporelle</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réécriture(s)</li> <li>- Cadre temporel respecté (délais intégrés)</li> <li>- Investissement des temps de réflexion / de silence</li> <li>- Rappel / évocation des productions précédentes</li> </ul> <b>Liaison production - verbalisation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à parler de ses productions</li> <li>- Lie ses productions aux discussions de groupe</li> </ul>
<b>Contenu (forme)</b>  <b>(B)</b>	<b>Construction narrative</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incohérence du récit</li> <li>- <i>Forme non verbale de récit</i></li> <li>- Lisibilité altérée</li> </ul> <b>Variété thématique / affects</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Répétition de thèmes/ d'affects</li> <li>- Absence d'affects</li> <li>- Pauvreté thématique</li> <li>- Pauvreté affective</li> <li>- Thèmes : persécution / destructivité / morcellement / idéalisation dévalorisation / dépendance / rejet</li> <li>- Projections délirantes / collage au factuel - à la réalité externe</li> </ul> <b>Personnages / identité</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence de personnage</li> <li>- Foisonnement de personnages</li> <li>- Absence de la reconnaissance des sexes / des générations</li> <li>- Absence de cohérence identitaire / confusions identitaires</li> <li>- Absence de relations</li> <li>- Relations négatives / destructrices / abandonniques / rejets</li> <li>- Sadisme</li> </ul>	<b>Construction narrative</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Début / milieu / fin</li> <li>- Cohérence du récit</li> <li>- Bonne lisibilité</li> </ul> <b>Variété thématique / affects</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginaire riche</li> <li>- Lien à la réalité</li> <li>- Thématiques riches</li> <li>- Labilité des affects abordés</li> <li>- Thème : culpabilité / amour / haine / rivalité / protection</li> </ul> <b>Personnages</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relations entre les personnages</li> <li>- Relations positives / de rivalité / triangulation</li> <li>- Bonne identification identitaire</li> <li>- Intégration de l'interdit de l'inceste</li> <li>- Reconnaissance des sexes, des générations</li> <li>- Identification identitaire possible</li> </ul>

Figure 3. Ecriture et symbolisation

La première grille de repérage ne peut à elle seule rendre compte des particularités des formes de représentation induites dans le dispositif, c'est pour cela qu'un second élément de repère nous est nécessaire pour percevoir l'émergence de la représentation à travers le cadre particulier qu'est l'écriture, dans ce que ce cadre comporte de narration et de liens avec le langage, mais également dans ce que ce médium peut retranscrire des processus primaires, à travers notamment la construction narrative du récit, l'espace stylistique, grammatical, syntaxique, etc. Il s'agira davantage d'étudier les processus représentatifs à travers le médium spécifique de l'écriture. En ce sens, cette seconde grille vise à repérer les processus primaires et secondaires à travers les contenants, c'est à dire les supports, les matériaux utilisés pendant l'atelier, et les contenus, les thématiques abordées dans les textes.

La grille de repérage des processus de symbolisation à travers la narration (figure 3.) comporte deux colonnes, qui renvoient à l'identification des signes issus des processus primaires de symbolisation dans la narrativité (ES.1) et des processus secondaires (ES.2) sur le même mode que la grille précédemment présentée. Les formes originaires ont été écartées de cette seconde grille, qui concerne l'expression de la narrativité. En effet, l'émergence des formes originaires de symbolisation est caractérisée par un retrait de la subjectivité, ou à l'inverse, par un envahissement massif, dont l'expression a davantage à voir avec la manipulation du matériau et la prévalence du corps. En ce sens, ces phénomènes sont repérables à travers la coordonnée S0.A de la première grille, dont la spécificité est l'absence complète de narration puisque c'est le matériel d'écriture qui est impliqué. Cette seconde grille n'a pas vocation à « répéter » ce qui peut être codé dans la première, c'est pourquoi les formes originaires en sont absentes.

Le registre de la symbolisation (primaire ou secondaire) est ensuite croisé aux cadres que recouvre l'écriture, et que nous avons subdivisé en deux parties. L'un concerne la question de la contenance, le fond de l'écriture, de la narration, c'est à dire les éléments de cadre, contenant de la narration elle-même, en tant que les contenus sont soutenus par des cadres en deçà de ce qui est représenté par l'écriture, perceptibles à travers la qualité des éléments cliniques suivants :

- Le rapport à la consigne, au matériel, au style.
- Le rapport à la temporalité.
- Le rapport à la verbalisation.

Tous ces points de repères ont pour objectif d'être des analyseurs des processus de symbolisation à travers le premier cadre de l'écriture qu'est le fond, en tant que représentant et support de projection de la fonction contenant de la subjectivité.

L'autre cadre de l'écriture est lié à la question des contenus psychiques, et décrit donc les contenus du récit, son organisation thématique, affective, ce qu'il représente, figure et met en scène, à travers la qualité de :

- La construction narrative.
- La variété thématique, la présence des affects.
- L'identification des personnages, sujets-objets des récits.

Ces points sont les éléments de repère des processus de fantasmatisation, de mise en scène et de figuration. À travers ces repères cliniques seront rendues observables les capacités de représentation, la qualité des contenus psychiques d'un sujet donné. Les caractéristiques de ces contenus nous renseigneront donc sur la manière dont la symbolisation s'exprime à ce niveau.

Nous avons envisagé la présence des formes de symbolisation (primaires ou secondaires) au niveau des projections transférentielles et des processus associatifs qui ont lieu sur le groupe, sur le médium, sur le clinicien. Un élément important, essentiel, du cadre des thérapies à médiation par l'écriture est l'espace scriptural, narratif, le récit. En ce sens, nous entendons décrire la manière dont ces processus s'expriment à travers la production de récit et la manipulation du médium particulier qu'est l'écriture.

Nous présentons ci-dessous les caractéristiques des deux colonnes de notre grille, en apportant des éléments descriptifs de la manière dont ces modalités de symbolisation sont perceptibles à travers le fond et la forme de l'écriture.

### **ES.1. Formes primaires de symbolisation par la narration**

Dans un premier temps, les formes primaires de symbolisation seront perceptibles à travers le fond (contenant) de l'écriture (ES.1.A). Le rapport à la consigne en sera un représentant marqué par l'incohérence du récit développé, le rejet systématique des consignes et des cadres de l'écriture, voire l'adhésivité marquée pour une consigne spécifique. L'intrusion dans l'écrit de l'autre, l'incapacité à produire seul, la production de récit hachurés ou sans fin, le rejet de la production de l'autre, seront des éléments de repère des processus de symbolisation primaire à travers le fond de l'écriture. La question de la temporalité sera également marquée de ces spécificités, et l'écriture sera impulsive, intense et rapide, agitée ou au contraire dilatée dans un temps long et démesuré, ne tenant pas compte de l'atmosphère groupale ou des consignes énoncées. Ainsi, les délais d'écriture, imposés par la consigne, le groupe ou le clinicien, seront négligés, peu pris en compte. Les productions passées ne seront pas évoquées, semblant inexistantes, et la subjectivité témoignera de son impossibilité à se projeter dans le futur d'une narration (pas de projection dans la fin d'un récit ; pas de projection dans un type de production à venir). À l'inverse, un agrippement à une production passée pourra être

observé, des idées fixes, rendront compte de ces processus. Enfin, l'écrit pourra sembler figé, inaltérable, intransformable, ou au contraire pourra paraître sans fin, interminable. Enfin, le rapport à la verbalisation pourra témoigner des limites dans la symbolisation primaire : le récit ne pourra pas être parlé, aucune méta-communication mêlant le récit produit à l'espace groupal, relationnel ne sera possible.

Au niveau des contenus, les formes primaires de symbolisation (ES.1.B) s'observeront à travers des constructions narratives incohérentes, des formes non-verbales de récits (onomatopées, images, dessins, collages, découpages) ou à travers une lisibilité altérée. Les thématiques seront peu variées, de même que les affects seront peu présents. Il sera également possible d'observer une répétition massive de certaines thématiques ou la présence récurrente et exclusive de certains affects. Au contraire, il sera également possible de percevoir une variété thématique extrêmement mouvante, foisonnant, perturbant l'identification et la cohérence du récit, en constant changement. Des projections délirantes peuvent être perceptibles, de même que des thématiques liées à la persécution, au chaos, à la dépendance, à la violence, aux catastrophes sans issues. Les personnages mis en scènes seront peu identifiés, sans caractéristiques spécifiques voire quasiment absents. De même, les relations entre personnages seront principalement négatives, abandonniques, rejetantes ...

## **ES.2 Formes secondaires de symbolisation**

Cette colonne rend compte des indicateurs de formes secondaires de symbolisation. Au niveau du fond de l'écriture (ES.2.A), ces modalités de symbolisation seront perceptibles à travers des formes d'écritures multiples, un passage fluide entre les consignes, les styles, mais également par la capacité à composer seul ou avec d'autres. La temporalité sera vécue comme structurante et les temps d'écriture pourront être investis et respectés. Par ailleurs, les récits auront une « existence » hors du temps de production et pourront être parlés, liés aux productions antérieures ou à celles du groupe.

Au niveau des contenus, les formes secondaires de symbolisation (ES.2.B) seront perceptibles à travers des constructions narratives cohérentes, constituées et structurées, ainsi qu'à travers une lisibilité non altérée. Les thématiques seront variées et évolutives, riches, ainsi que les affects. Les thèmes abordés pourront être positifs ou négatifs. Enfin, les personnages des récits seront identifiés au niveau identitaire, et leurs relations seront marquées davantage par la triangulation, la rivalité que par la violence.

### **Modalités de cotation et d'évaluation des processus de symbolisation**

Les éléments répertoriés dans ces grilles ont donc pour objectif de compiler et catégoriser les processus psychiques mis en jeu à travers une médiation par l'écriture en contexte groupal. Une méthode de recueil, d'observation de ces configurations de la subjectivité doit alors également s'accompagner d'une approche visant leur cotation, afin de les rendre manipulables dans les différentes perspectives qui organisent notre travail de recherche : d'une part mobiliser ces données dans une analyse qualitative relative aux cas uniques ; d'autre part, aborder dans une perspective quantitative les données issues de notre atelier d'écriture ; enfin, ces éléments doivent également pouvoir être comparés dans une perspective longitudinale, afin de respecter l'enjeu d'évaluation que nous avons fixé à cette recherche.

- **Perspective qualitative** : Dans une perspective qualitative, nos grilles d'observation peuvent être utilisées comme support au repérage des processus qui s'expriment dans les différentes modalités de transfert chez chaque adolescent, dans le cadre d'études de cas uniques. L'indexation des signes issus de chaque atelier, pour chaque adolescent, donnera alors lieu à une mise en forme de ces éléments au sein d'une analyse de cas, visant à rendre compte de l'ensemble des phénomènes de symbolisation, des configurations de l'activité représentationnelle au sein de l'atelier. De fait, nous appliquerons ces grilles de lecture à l'ensemble des participants à l'atelier d'écriture et relèverons les éléments qui peuvent être catégorisés. Dans cette perspective, la méthode de cotation privilégiée sera la formulation des données recueillies, des observations catégorisées au sein d'une formulation de cas. Les processus répertoriés seront donc décrits et articulés entre eux afin de fournir une lecture dynamique des phénomènes qui se sont exprimés en atelier.
- **Perspective quantitative** : Cette méthode de cotation vise à fournir une lecture, synthétique, simplifiée et comparable de la nature globale des processus qui ont eu lieu au cours d'une séance, pour un sujet donné, donnant lieu à une lecture des processus spécifiques à l'ensemble du groupe dans une séance donnée. L'objectif de cette primo-cotation est de fournir un élément de repérage sur l'organisation globale des processus de symbolisation. L'enjeu est alors moins l'identification et la description précise des processus, que leur codification dans un langage qui les rendent comparables au niveau inter-individuel, et leur traduction en signes rapidement interprétables. Ainsi, la cotation qualitative donnera également lieu à une codification quantitative qui rendra compte de l'aspect général des processus représentatifs au cours d'une séance donnée, pour un sujet donné. Cette méthode de cotation repose sur un mode d'indication de la présence ou de l'absence des occurrences présentées dans les grilles d'observation. Afin de coter les occurrences de manière quantitative, il s'agit de notifier, à chaque séance et pour chaque sujet, la fréquence d'apparition des signes liés à tous les

registres (Animateur/groupe/medium ; Forme- contenant et fond - contenu) et à tous les répertoires (symbolisation en impasse, processus primaires, secondarisation ; Ecriture et symbolisation primaire – écriture et symbolisation secondaire). Cette procédure de cotation répond à une logique de simplification des manifestations comportementales et psychiques afin d’appréhender le fonctionnement du patient pour une séance donnée, de pointer les occurrences majeures qui ont marqué la séance. Nous avons tiré cette méthode de cotation des travaux développés autour du Thématique Aperception Test (Azoulay, 2002), en exploitant l’usage de signes caractéristiques qui décrivent la présence ou l’absence de signes d’une catégorie donnée, ainsi que la fréquence d’apparition de ces phénomènes. Nous avons donc choisi d’utiliser les signes suivants pour décrire de manière qualitative les processus d’une séance de l’atelier à médiation :

+ : Observation occasionnelle des signes liés à un répertoire.

++ : Observation redondante des signes liés à un répertoire

+++ : Observation redondante et présence rigide des signes liés à un répertoire

<-> : Oscillation, aller-retours entre les répertoires d’un même registre

- **Perspective longitudinale** : La cotation quantitative peut permettre de répondre à un enjeu de comparaison entre deux ou plusieurs sujets, à la manière d’une agrégation de cas, et de rendre compte de manière synthétique des différences entre les processus psychiques qui émergent chez deux sujets distincts. Or, cette méthodologique revêt également un intérêt dans une perspective longitudinale. En effet, le recueil selon ces modalités de l’ensemble des données relatives à chaque sujet et pour chaque séance d’atelier rendra possible l’interprétation de l’évolution des données au cours du temps. Le relevé systématique des observations et leur codification permettront de repérer les différences ou les constances dans les processus émergent chez chaque sujet, et ainsi de discuter les effets de la médiation au regard des évolutions observées. Les fiches de cotation utilisées dans la perspective qualitative, quantitative et longitudinale figurent dans la partie résultats.

### 3.1.3. Articulation des outils de mesure des processus

Une telle méthodologie fondée sur l’utilisation conjointe de tels outils n’a à l’heure actuelle pas encore été exploitée. En effet, celle-ci repose d’une part sur un outil mobilisé dans la recherche internationale, visant à proposer des mesures objectives des processus psychothérapeutiques. Sa conception en permet un usage pan-théorique, et donc propice à mettre en évidence les processus en



jeux dans tous types de thérapies. Son utilisation dans le cadre de nos ateliers permettrait d'engager la recherche sur les processus dans le champ des médiations thérapeutiques. L'utilisation conjointe d'une grille d'évaluation des processus de symbolisation nous permet d'autre part de lier cette recherche à un courant émergent lié à l'évaluation clinique des psychothérapies. Ainsi, l'usage de l'APQ, version pour adolescents du PQS, pourra être analysé et comparé aux résultats obtenus avec un outil de recueil de données cliniques et dont la conception repose sur des fondations psychanalytiques. L'APQ est donc un instrument pertinent au regard de l'évaluation des processus thérapeutiques, qui cependant n'a pas encore été utilisé dans le cadre d'une médiation thérapeutique. Dans le cadre de cette recherche, il sera donc question de mettre à l'épreuve son utilisation en contexte de médiation, qui plus est en situation groupale, et également d'explorer les caractéristiques processuelles des médiations. Son usage conjoint avec la méthodologie proposée par Brun, Roussillon et Attigui (2016), autorise la mise en perspective des données issues des mesures APQ avec l'évaluation des processus de symbolisation. La question sera alors de repérer les processus de symbolisation à travers l'APQ, d'identifier les items ou les groupes d'items qui peuvent en rendre compte, et d'observer comment la thérapie peut avoir un effet observable à travers l'APQ. En effet, l'identification d'items pouvant recouvrir les éléments de la grille d'observation pourront alors donner une convergence supplémentaire à nos analyses.

### **3.1.4. Mesure du fonctionnement psychique**

#### **3.1.4.1. Échelle Psychodynamique de Fonctionnement (EPF)**

Cette échelle (Høglend et al., 1997) rend compte du fonctionnement psychique de l'individu, décomposé en 6 dimensions (Annexes, p. 86) : la qualité des relations familiales ; la qualité des relations amicales ; la qualité des relations sexuelles/sentimentales ; l'insight ; la tolérance aux affects ; la résolution de problème. L'échelle, initialement conçue pour mesurer le fonctionnement psychique d'une population adulte, a également pu montrer sa pertinence auprès des adolescents (Ness et al., 2018). Il s'agit d'attribuer au sujet un score situé entre 0 et 100 pour chacune de ces dimensions. La cotation s'effectue par la mise en rapport du cas étudié avec une vignette clinique illustrative de chaque pallier de la cotation. La ressemblance entre le cas étudié et la vignette clinique permet ainsi d'orienter le cotateur et d'attribuer un score pour la dimension évaluée (Høglend et al., 2000). La cotation vise alors à identifier la « qualité », la nature de la dimension mesurée. Ainsi, une cotation se rapprochant de 0 désigne une dimension du fonctionnement psychodynamique altérée, proche d'un fonctionnement psychopathologique, voire un fonctionnement pathologique sévère. À l'inverse, une cotation proche de 100 désigne un état de fonctionnement psychoaffectif dit « normal »,

c'est à dire participant du bien-être du sujet et témoignant d'une organisation psychique favorable à l'adaptation du sujet à son environnement et à ses états internes.

#### **3.1.4.2. Analyse clinique des procédés narratifs**

Nous l'avons souligné, les procédés narratifs renseignent sur ce qui organise ou désorganise la subjectivité. En ce sens, une étude de la narration, des procédés narratifs, des thématiques de la narration sera indicative du fonctionnement psychique des adolescents. Pour ce faire, nous aurons recours à une méthode d'analyse phénoménologique automatisée des données textuelles issues des textes des adolescents, le logiciel TROPES, qui permet un traitement quantitatif et qualitatif de données textuelles. L'analyse de ces données peut ensuite rendre compte des procédés d'élaboration du discours que nous associerons à des structures et processus psychiques sous-jacents. TROPES peut alors, à la fois fournir des données statistiques descriptives (pourcentages) mais aussi qualitatives et reposant sur les contenus thématiques.

Le logiciel TROPES nous permettra également de procéder à la production de données quantitatives liées à la narration des adolescents. Ainsi, les différentes catégories énoncées ci-dessus feront l'objet d'une analyse qualitative détaillée, mais également d'analyses statistiques qui rendront compte de la prévalence de chaque thème, des adjectifs, verbes ou adverbes dans l'ensemble du corpus produit par les adolescents. Ces données seront révélatrices de « la narration » globale de ce groupe d'adolescents. Cette analyse permettra la production d'éléments de repères globaux, synthétiques, sur la narrativité et la production de récit de ces adolescents dans ce contexte spécifique.

#### **3.1.4.3. Études de cas uniques**

Le contexte clinique psychothérapeutique classique repose sur une configuration situationnelle familière pour le clinicien, qui est celle du cas unique. De fait, la méthodologie de l'étude de cas a joué un rôle important dans l'émergence de plusieurs modèles psychothérapeutiques, qu'ils soient cognitivo-comportementaux ou psychanalytiques (Fishman, 2013). Les études de cas sont des modèles méthodologiques qui ont une valeur importante dans la découverte d'un phénomène nouveau qui continuent à alimenter le corpus des connaissances scientifiques en psychologie et contribuent à la recherche sur les psychothérapies. Elles s'appuient sur une démarche exploratoire qui vise à décrire de manière précise une situation clinique et les processus psychothérapeutiques (Thurin, 2012). Les études de cas unique semblent alors les designs méthodologiques les plus adaptés à notre propos, qui vise à mettre en évidence les particularités de la symbolisation, de la narration et du processus de construction identitaire à l'épreuve des ateliers d'écriture.

Cependant, pour Kazdin (1982), une des critiques principales qui peut être adressée à l'étude de cas est qu'elle ne permet pas l'identification précise des facteurs responsables du changement en

psychothérapie. Ainsi, le manque de représentativité du cas isolé et le poids de la subjectivité du chercheur dans l'analyse de cas en font un design de recherche qui présente a priori plusieurs biais. Selon Thurin (2012), cette critique peut être prise en compte pour améliorer la validité de l'étude cas isolé, à condition de respecter 4 principes dans le design de la recherche (Kazdin, 2011; Juskewycz et al., 2018) :

- La formulation de cas : elle permet une description précise de la variable dépendante en « condition de base », c'est à dire au moment de la mesure de l'état du patient avant l'introduction du traitement.
- La spécification du traitement : elle doit être la plus précise possible
- Réaliser des mesures répétées dans un temps suffisant
- Collecter des informations supplémentaires dans le but d'identifier des facteurs de changement externes et contextuels (modérateurs).

Par ailleurs, les recommandations énoncées par l'APA, en 2002, donnent les jalons d'une recherche sur l'évaluation des psychothérapies, reposant sur la nécessité de fonder la recherche sur l'observation des phénomènes psychothérapeutiques émergeant en contexte naturel, à la différence des recherches trop strictement expérimentales. En effet, le risque lié à l'application du modèle RCT (randomized control trials), méthodologie Gold standard de la recherche, est de fournir des résultats par trop éloignés de la réalité clinique. Les travaux qui ont suivi l'étude INSERM de 2004 ont pu mettre en évidence de tels écueils, et révéler que la méthodologie de recherche habituellement considérée comme la plus rigoureuse et génératrice de preuves scientifiques de haut niveau, pouvait produire des résultats qui ne seraient pas représentatifs de la réalité clinique, car les conditions de randomisation rendent les données issues de la recherche très différentes de la psychothérapie in vivo (Thurin, 2009). L'APA confirme cette idée selon laquelle la recherche en psychothérapie diffère des impératifs de la recherche biopharmaceutique (Hendrick, 2009), par exemple, qui autorise la fiabilité de résultats d'études menées en laboratoire et en contexte contrôlé, et elle poursuit en soulignant que les contextes psychothérapeutiques réels se prêtent effectivement au principe de mesures contrôlées et répétées, mais que le recours aux groupes-contrôles et à la randomisation est plus difficile à mettre en place. Ces contraintes imposées par la clinique ont pour effet d'éloigner les études portant sur les psychothérapies des conditions optimales de la recherche scientifique au regard des normes habituellement considérées en termes de rigueur scientifique. C'est pourquoi l'APA formule un certain nombre de recommandations visant à guider la recherche sur les psychothérapies en contexte naturaliste, tout en lui permettant de bénéficier d'un haut niveau de preuve dans la formulation de ses résultats. Ainsi, l'APA conseille pour la recherche sur les psychothérapies de s'appuyer sur les

observations cliniques et études qualitatives de cas isolés décrivant un état subjectif, sur les études expérimentales de cas unique, les enquêtes auprès des usagers, les études centrées sur les processus.

Les études de cas isolés, modélisées par Kazdin (1982, 2011) peuvent donc être paramétrées de manière à présenter des critères de forte rigueur méthodologique (Thurin, 2012 ; APA, 2002), et participent alors encore aujourd'hui du développement de la recherche en psychologie. Ainsi, l'étude de cas permet d'adapter la recherche aux conditions naturalistes de la clinique (Kazdin, 2018). À partir de ces indications, il semblerait que les études de cas isolés puissent retranscrire, mieux que les essais contrôlés randomisés, la manière dont l'interaction affecte les résultats obtenus en psychothérapie (Ablon et Jones, 1999). Les études de cas offrent donc la possibilité de rendre compte de l'extrême complexité de la clinique et peuvent être configurées de manière à fournir des données scientifiques sur le processus de changement en psychothérapie, tout en articulant des données quantitatives et qualitatives, permettant de dégager dans ces analyses les dynamiques, les successions de configurations qui conduisent au changement, et les processus (Thurin, 2017).

Ainsi, notre étude s'inscrit pleinement dans cette dynamique, et dans la volonté de s'intéresser aux processus tels qu'ils émergent dans le cadre naturaliste de la pratique clinique. Notre dispositif de recherche s'est inspiré des travaux du Réseau de Recherches Fondées sur les Pratiques Psychothérapeutiques (RRFPP), afin de proposer un recueil de données et des analyses qui tendent à se rapprocher d'un niveau de validité acceptable sur le plan scientifique. Notre intérêt pour la méthodologie du Réseau tient aux recommandations qu'il met en avant concernant la recherche sur les processus en psychothérapie, et les indications fournies sur le plan méthodologique (Briffault et al., 2007 ; Thurin et Briffault, 2006 ; Hendrick, 2009) dans le cadre d'études qualitatives en recherche sur les psychothérapies, mais également au regard de l'usage des outils de mesure et de leur articulation.

Le RRFPP (Thurin, 2009) fonde sa méthodologie sur le travail d'analyse de cas intensive, c'est à dire que l'étude des cas clinique est effectuée en détail, et le recueil de données est systématisé de sorte à rendre les résultats d'un cas comparables à d'autres, en agrégation de cas. Ce type d'étude permet de suivre de manière précise les changements et l'évolution des symptômes qui surviennent dans le cadre de la psychothérapie tout en s'assurant de la relation de causalité entre psychothérapie et changement (Thurin, 2009). Dans le cadre de notre recherche, il ne s'agira pas de mettre en évidence des relations de causalité entre processus et changement, mais de mettre en exergue via une méthode adaptée, des processus émergents en contexte clinique.

La démarche du Réseau s'inscrit dans la continuité des propositions de Fishman (2013), qui préconisait l'étude pragmatique de cas, consistant en une description rigoureuse d'un cas clinique et en sa mise en relation avec les résultats obtenus d'autres analyses similaires répertoriées dans des

bases de données. Cette proposition de Fishman est entendue comme un moyen de procéder à des études naturalistes, en situation réelle donc, et dont la méthodologie « quasi-expérimentale » permettrait une haute représentativité clinique (Thurin et Briffault, 2006 ; Briffault et al., 2007). Nous aurons donc recours à la méthode de l'analyse intensive de cas afin de rendre compte de la spécificité de la « trajectoire » thérapeutique poursuivie par chaque adolescent, mais également pour pouvoir comparer les résultats de chaque cas entre eux.

L'analyse intensive de cas, ou étude pragmatique de cas, s'élabore en plusieurs étapes. Il s'agit d'un processus de recueil de données dans le cadre d'une psychothérapie menée par un praticien, à l'intention d'un patient, en situation réelle. Dans notre cas, il s'agira de formuler suivant les critères suivants, une formulation de cas par adolescent composant notre échantillon au cours de la thérapie (n=7) :

1. La méthodologie du RRFPP implique qu'au cours des trois premiers entretiens de la psychothérapie soient recueillis les données démographiques, qualitatives et quantitatives de la situation du patient, son état psychopathologique et fonctionnel ainsi que son diagnostic. Le thérapeute propose ensuite les objectifs à atteindre et élabore un plan de traitement pour les réaliser. Des données sont recueillies par le thérapeute en lien avec le contenu des séances, qui rendent compte de l'ambiance générale de la séance, des sentiments du psychologue en lien avec son patient. Dans notre situation, le plan de traitement est réalisé en amont, et affiné au moment de la psychothérapie. Cependant, ses objectifs sont fixés avant le début de la première séance de psychothérapie, en partenariat avec les observations faites par l'institution qui recevra le clinicien. Les informations relatives à l'adolescent, quant à elles, seront délivrées par les professionnels de l'institution, par le biais de réunions avec les éducateurs, psychologues et chefs de services mais également à travers la consultation des documents d'admission.
2. La formulation de cas vise la mise en forme des informations recueillies précédemment et informe sur le contexte symptomatologique, sur la problématique présentée par l'adolescent. La formulation renseigne, lorsque cela est possible, les événements ayant participé à l'apparition des symptômes, évoque les facteurs de risques qui ont pu contribuer à l'émergence des symptômes. La formulation de cas propose aussi de fournir des éléments sur le fonctionnement psychique des adolescents (conflits internes, mécanismes de défense) et s'achève sur la formulation d'objectifs et de stratégie thérapeutique à initier pour atteindre ces objectifs. Cette dernière partie sera mutualisée et concernera l'ensemble du groupe à médiation.

3. Il est question ici d'utiliser des outils de mesure standardisés visant à rendre objectivables le fonctionnement de l'adolescent, l'évolution de son fonctionnement au cours de la thérapie, ainsi que les processus psychothérapeutiques émergents. Le RRFPP mobilise des outils qui peuvent être applicables à un ensemble de psychothérapies, c'est à dire qui puissent rendre les données recueillies comparables entre elles, indépendamment du modèle théorique auquel se rattache la psychothérapie. Dans notre cas, l'enjeu de notre recherche s'inscrit résolument dans une perspective psychodynamique psychanalytique, c'est pourquoi nous aurons recours à des outils visant la description (1) du fonctionnement psychique des adolescents (Échelle de Fonctionnement Psychodynamique); (2) des processus psychiques de symbolisation caractéristiques chez chaque adolescent (grilles de repérages des processus représentatifs à travers le transfert) et (3) des processus psychothérapeutiques, via l'utilisation d'un outil mobilisable dans une perspective pan-théorique (APQ), afin de, à la fois, croiser les données issues de l'outil à notre propre grille dans un corpus psychanalytique, mais également dans le but de produire des données objectivables qui pourraient être comparées à d'autres psychothérapies dans des recherches à venir.
4. Basée sur nos échelles (EPF ; APQ ; grilles d'évaluation des processus de symbolisation), l'évaluation intermédiaire peut être constituée de différents temps (T2-T3 ... Tx). Le cumul des évaluations intermédiaires vise à fournir le suivi des processus psychothérapeutiques et des évolutions sur le fonctionnement et les processus psychiques qui animent la vie subjective des adolescents. En ce sens, les évaluations intermédiaires des processus thérapeutiques, du fonctionnement psychique et des processus psychiques rendent compte de manière fine du changement ayant lieu en psychothérapie.
5. La perspective est ici longitudinale et permet de constater de l'évolution du fonctionnement de l'adolescent à l'issue de la thérapie.

Cette méthodologie vise la description rigoureuse des adolescents participant à l'étude, de leur symptomatologie, de leur fonctionnement et des processus psychiques qui les animent. Il est important de recueillir des données relatives au traitement dans lequel ces adolescents s'engagent, c'est pourquoi nous avons décrit en détail les spécificités des traitements à médiation mais également des médiations par l'écriture ainsi que les caractéristiques du cadre psychothérapeutique qui constitue notre atelier d'écriture que nous étudierons. Notre étude se compose d'évaluations pré et post (plus un temps d'évaluation intermédiaire), afin de faire état du changement et des processus du changement. L'analyse doit, selon le RRFPP, inclure des éléments supplémentaires, relatifs à l'environnement hors de la psychothérapie, afin de contrôler les facteurs contextuels qui pourraient

avoir eu un effet sur le changement. En effet, le recueil d'informations précises liées à la psychothérapie mais également au contexte extérieur vise à éclairer deux types de phénomènes :

- Le concept de **modérateur** désigne une variable qui affecte « la force ou la forme de la relation entre deux variables » (Thurin et Thurin, 2007, p. 144). Les modérateurs peuvent donc influencer ou entrer en relation avec le processus thérapeutique, bien qu'ils existent indépendamment de lui (variable genre, familial, etc.).
- Les **médiateurs** sont des variables qui « participent au changement par une spécificité active » (Thurin et Thurin, 2007, p.144). Les médiateurs sont donc les processus émergents en thérapie qui ont un effet sur les résultats de la thérapie.

Ainsi, l'actualisation des éléments relatifs au contexte environnemental dans lequel évoluent les adolescents permettra de différencier les médiateurs des modérateurs, et ainsi de ne pas attribuer à la psychothérapie des effets de changements alors que ceux-ci peuvent être liés à des causes externes. Le recours au Q-Sort (APQ), notamment, permet de résoudre également certains problèmes de validité posés par l'étude de cas : il favorise l'observation riche et focalisée de certaines dimensions précises du cas ; il rend compte également du caractère singulier du cas étudié ; enfin, l'utilisation du Q-Sort permet une comparaison entre observateurs autour du même cas, autour d'un outil et d'un langage commun. Les limites persistantes de l'étude de cas concernent principalement la généralisation des résultats obtenus, bien que cette méthodologie puisse s'avérer rigoureuse pour décrire les relations causales entre intervention et changement dans le comportement (Kazdin, 2018). Ainsi, le caractère observationnel et systématique des analyses de l'étude de cas permet de répondre à ces limitations. La méthode d'observation systématique fait de chacun des cas étudiés la réplique du précédent (Thurin, 2017), c'est en cela que l'étude systématique de chaque cas, chez chacun de nos adolescents, permettra de procéder à une démarche comparative entre les cas.

Par ailleurs, les contraintes liées à la mise en place de notre étude ont impliqué que la conduite de l'atelier à médiation par l'écriture soit menée par le clinicien qui effectue les analyses dans le cadre de cette recherche. Afin de neutraliser un certain nombre de biais méthodologiques liés à la subjectivité du clinicien/chercheur, nous avons eu recours au « groupe de pairs ». Les groupes de pairs occupent une place centrale dans le travail du RRFPP et sont garants de la validité scientifique des travaux publiés sur la base d'études de cas intensives. Les informations recueillies par les praticiens (notes, impressions) doivent être couplées à des enregistrements audio/vidéo de l'intégralité des séances étudiées, en vue d'être transmises à un groupe de pairs. La validité d'une étude de type analyse de cas intensive réside justement dans une cotation inter-juge. Nous avons donc eu recours, pour la cotation des Q-sorts, à un groupe de pairs dans le but de produire une cotation consensuelle se voulant la plus objective possible.

## 3.2. Précisions sur le processus d'évaluation

Nous avons procédé à une évaluation longitudinale centrée sur l'utilisation de 4 outils spécifiques : les grilles d'analyse des processus de symbolisation ; l'APQ ; l'EFP ; l'analyse phénoménologique des procédés discursifs. Les grilles d'analyse des processus de symbolisation ont servi à la cotation des processus émergeant chez chaque adolescent, et à l'issue de chacune des séances. Le nombre de cotation liée aux grilles de symbolisation est alors égal au nombre de séances auxquelles un adolescent donné a participé.

Pour ce qui concerne les outils APQ et EFP, nous avons recouru à un nombre de cotations plus limitées afin de rendre compte de l'évaluation des processus et des effets aux grandes étapes du parcours psychothérapeutique.

Pour mesurer les processus thérapeutiques, l'APQ a été utilisé 3 fois au cours de la psychothérapie de chaque adolescent. La première évaluation (T1) correspond à la seconde séance d'atelier à laquelle l'adolescent a participé ; la deuxième évaluation, T2, fait référence au mi-parcours de l'atelier (indexé sur le nombre total de séances auxquelles l'adolescent a participé) ; le troisième temps d'évaluation (T3) correspond enfin à l'avant dernière séance de l'atelier. Ces temps d'évaluations ne sont donc pas constants ni semblables entre les adolescents, car leur présence en atelier a pu fluctuer entre les semaines. Ainsi, maintenir un calendrier de cotation focalisé sur le nombre de séances totales aurait exclu plusieurs adolescents d'au moins une évaluation. Nous avons donc opté pour un modèle d'évaluation centré sur le temps de présence de chaque adolescent en atelier. Ainsi, pour l'APQ, et pour un adolescent qui aurait participé à l'ensemble des 10 séances, le T1 correspond à la seconde séance, le T2 à la cinquième et le T3 à la neuvième.

Pour les mesures concernant l'EFP, nous avons procédé à deux évaluations. La première évaluation (T1) correspond ainsi également à la seconde séance d'atelier d'écriture. Nous avons donc évalué le fonctionnement psychodynamique des adolescents à la lueur des données recueillies jusqu'à ce moment de l'évaluation. A contrario, le deuxième temps d'évaluation du fonctionnement correspond au T3 de l'ensemble des évaluations, car il survient en fin d'atelier.

Enfin, l'analyse des procédés discursifs a également été répartie sur deux temps (T2 et T3). Le T2 concerne alors l'analyse de l'ensemble des textes produits par les adolescents au début de la thérapie, jusqu'à la séance 5. Il s'est agi de recueillir un nombre suffisant de textes permettant une première analyse des configurations initiales de la narration en psychothérapie. Le T3 rend ensuite compte des données recueillies en fin de session, de l'évolution de la configuration de la narration initiale.



Le tableau (figure 4.) ci-dessous schématise les mesures effectuées avec APQ et EFP aux différents temps de l'évaluation. Les indications concernant le nombre de séances sont indexées sur le parcours d'un adolescent ayant participé aux 10 séances d'atelier d'écriture.

T1	T2	T3
<p>EFP &amp; APQ (Séance 2) Après 2 séances d'atelier</p>	<p>APQ Analyse des narrations (Séance 5) A mi-parcours de l'atelier</p>	<p>EFP &amp; APQ Analyse des narrations (Séance 9) En fin de l'atelier</p>

Figure 4

### 3.3. Hypothèses opérationnelles

Nos **hypothèses théoriques** supposent que la médiation thérapeutique peut mettre en évidence puis avoir un effet sur différents processus psychiques, archaïques puis secondaires. Ainsi, nous rappelons que ces hypothèses concernent la capacité de l'écriture à mobiliser des processus de symbolisation primaires, puis secondaires (**H1 et H2**), mais également que l'écriture tend à accompagner la construction identitaire à l'adolescence (**H3**). Nos données, en perspective longitudinale permettront de déterminer si oui ou non, l'écriture favorise ces effets. L'analyse qualitative, ensuite tentera alors de rendre compte des modalités précises, détaillées de cette interaction. Enfin, les analyses quantitatives viseront à rendre objectivables les processus de la thérapie (**H4**).

#### 3.3.1. Les processus psychiques de l'adolescent (H1)

Nous avons eu recours à une méthode d'association des éléments théoriques descriptifs des processus de symbolisation avec les items qui composent l'APQ, afin de former des grandes catégories représentatives de la symbolisation et composées d'un certain nombre d'items qui la décrivent. Les éléments présentés ci-dessous sont les items de l'outil APQ permettant d'observer la nature des processus de symbolisation. Ainsi, l'observation et le cumul de ces items dans les

protocoles APQ de nos adolescents auront pour objectif de tester les hypothèses relatives à la mobilisation possible de ces processus, à leur évolution à travers l'atelier d'écriture.

En ce sens, il devrait exister un lien entre la présence des items relatifs à la fonction malléable du cadre et l'émergence, voire l'évolution des processus de symbolisation. Ainsi, au niveau opérationnel, nous proposons que les items descriptifs de la symbolisation secondaire opérante devraient davantage caractériser les Q-sort des adolescents à l'issue du T3, comparativement au T1 qui devrait être caractérisé par des éléments liés à des processus de symbolisations secondaire en échec, mais également à une plus forte proportion d'éléments liés à la symbolisation primaire, qu'elle soit efficiente ou non.

### **Nature de la symbolisation primaire (H1b)**

*Les items retenus ici correspondent à une qualité faible des processus de symbolisation primaire lorsque leur cotation est effectuée sur le versant caractéristique. La proposition inversée, non caractéristique, signifie que l'adolescent a acquis un bon niveau dans la capacité de symbolisation. Lorsque les items sont indiqués en rouge, cela signifie que c'est leur valence « non-caractéristique » qui rend compte d'un niveau faible de symbolisation primaire.*

- Item 1. L'adolescent exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers le thérapeute
- Item 5. L'adolescent a des difficultés à comprendre les commentaires du thérapeute
- Item 7 : L'adolescent est anxieux ou tendu
- Item 8 : l'adolescent exprime des sentiments de vulnérabilité
- Item 10 : L'adolescent exprime des sentiments d'irritabilité
- **Item 13 : L'adolescent est animé**
- Item 15 : L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance
- **Item 19 : L'adolescent évoque des sentiments de perte**
- Item 20. L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique
- **Item 22 : l'adolescent exprime des sentiments de remords**
- **Item 25 : L'adolescent exprime compassion et préoccupation**
- **Item 28 : L'adolescent communique une capacité d'agir**
- Item 30 : L'adolescent a des difficultés à commencer la séance
- Item 34. L'adolescent reproche aux autres ou à des forces extérieures ses difficultés
- Item 41 : L'adolescent se sent rejeté ou abandonné
- Item 42. L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute
- Item 44. L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute

- **Item 45 : L'adolescent se montre préoccupé par sa dépendance envers son thérapeute**
- Item 51 : L'adolescent attribue ses propres caractéristiques ou sentiments au thérapeute
- Item 52 : L'adolescent a des difficultés avec les fins de séances
- Item 53 : L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments
- **Item 54. L'adolescent est clair et organisé dans son expression**
- Item 55 : L'adolescent se sent traité injustement
- Item 58. L'adolescent résiste à l'examen des pensées, réactions ou motivations associées à ses problèmes
- Item 59. L'adolescent se sent insuffisant et inférieur
- Item 67 : L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance
- Item 70 : L'adolescent lutte pour contrôler des sentiments ou des impulsions
- **Item 72 : L'adolescent fait preuve d'un vif engagement**
- **Item 79 : Le vécu corporel de l'adolescent est discuté**
- **Item 78 : L'adolescent recherche l'approbation, l'affection ou la sympathie du thérapeute**
- Item 83 : L'adolescent est exigeant
- **Item 83 : L'adolescent est exigeant**
- Item 84 : L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs
- Item 87 : L'adolescent cherche à exercer un contrôle sur l'interaction avec le thérapeute
- Item 88 : L'adolescent fluctue entre des états émotionnels forts pendant la séance

### **Symbolisation secondaire (H1c)**

*Ces items mentionnent un bon niveau de symbolisation secondaire lorsqu'ils sont cotés de manière caractéristique. Les items indiqués en rouge révèlent un bon niveau de symbolisation secondaire lorsque leur cotation est non-caractéristique.*

- Item 9 : Le thérapeute travaille avec l'adolescent pour s'efforcer de donner du sens aux expériences
- **Item 15 : L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance**
- Item 19 : L'adolescent évoque des sentiments de perte
- Item 23 : L'adolescent s'intéresse aux pensées, sentiments ou comportements d'autrui
- Item 24 : L'adolescent se montre capable de faire des liens entre états mentaux et actions ou comportements
- Item 25 : L'adolescent exprime compassion et préoccupation

- Item 28 : L'adolescent communique une capacité d'agir
- Item 32. L'adolescent réalise une nouvelle compréhension ou prise de conscience
- **Item 53 : L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments**
- Item 54. L'adolescent est clair et organisé dans son expression
- Item 63 : L'adolescent aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles
- Item 64 : L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion
- Item 72 : L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées
- Item 73 : L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique
- Item 74 : L'humour est utilisé
- Item 90 : Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés
- Item 91 : L'adolescent évoque des comportements ou des préoccupations à l'origine de sa souffrance, de ses prises de risques
- Item 92 : Les sentiments ou perceptions de l'adolescent sont corrélés à des situations ou comportements du passé

### **Réflexivité (H1c)**

*Les items présents révèlent un haut niveau de réflexivité chez l'adolescent s'ils sont cotés de manière caractéristique. Une cotation non-caractéristique des items rouge signifiera également un bon niveau de réflexivité.*

- Item 9 : Le thérapeute travaille avec l'adolescent pour s'efforcer de donner du sens aux expériences
- **Item 15 : L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance**
- Item 24 : L'adolescent se montre capable de faire des liens entre états mentaux et actions ou comportements
- Item 28 : L'adolescent communique une capacité d'agir
- Item 32. L'adolescent réalise une nouvelle compréhension ou prise de conscience
- **Item 34. L'adolescent reproche aux autres ou à des forces extérieures ses difficultés**
- Item 38 : Le thérapeute et l'adolescent montrent une compréhension partagée des événements ou sentiments évoqués
- **Item 42. L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute**
- **Item 51 : L'adolescent attribue ses propres caractéristiques ou sentiments au thérapeute**

- Item 53 : L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments
- Item 91 : L'adolescent évoque des comportements ou des préoccupations à l'origine de sa souffrance, de ses prises de risques
- Item 92 : Les sentiments ou perceptions de l'adolescent sont corrélés à des situations ou comportements du passé

### **3.3.2. Analyse de la narration : la symbolisation dans la narration (H1 et H2)**

L'analyse des récits produits à l'écrit par les adolescents servira l'observation des processus de symbolisation et l'évolution de ces processus psychique à travers le médium écriture (hypothèses 1 et 2 ; H1a ; H1b). Il s'agira également d'observer la nature de la narration de ces adolescents (H1c ; H2c), comme témoignage de la structuration identitaire des sujets, et si cette narration est soumise à une évolution, à une transformation à travers la médiation.

Les indicateurs suivants seront pris en considération :

#### **Indicateurs qualitatifs**

- Style : le style narratif est lié à la subjectivité de celui qui énonce, en ce sens qu'il définit une organisation globale du récit indépendante de son aspect thématique. Le style peut prendre 4 formes distinctes : le récit argumentatif implique un engagement du sujet porté par une argumentation dans une dynamique de persuasion de l'interlocuteur ; le récit narratif propose de raconter une histoire, une succession d'évènements dans un cadre spatio-temporel identifiable, reposant sur la présence d'un narrateur, d'une mise à distance et en histoire du récit ; le récit énonciatif consiste en la révélation du point de vue du locuteur ; enfin, le récit descriptif propose une description, une identification ou une classification des objets, du monde.
- Mise en récit : La mise en récit propose une identification du style qui repose sur l'analyse des verbes mobilisés dans le récit. Les verbes de type « être » et « avoir » forment un récit ancré dans le réel. La déclaration d'un état, d'une action, désigne un récit pris en charge, décrit par un narrateur. L'utilisation de pronoms à la première personne permet d'identifier les récits qui s'énoncent par le « Je ».
- Univers de références : les univers de référence rendent compte du contexte thématique du récit. Ils dressent des balises « générales » des thèmes spécifiques abordés dans le récit.

L'ensemble des thématiques utilisées y sont répertoriées et hiérarchisées en fonction du nombre d'occurrences, donc de leur prépondérance dans le(s) récit(s).

- Émotions : l'analyse thématique permet également le repérage de l'ensemble du champ lexical des émotions et leur classification en fonction de leur valence « positive » ou « négative ». Des sous-catégories générales d'émotions peuvent ensuite être décrites à partir des thèmes spécifiques du récit. Une hiérarchisation rend également compte du poids de chaque thème émotionnel dans le récit.
- Verbes : les verbes sont révélateurs, à travers la forme de la représentation, de la configuration de la subjectivité sur un sujet donné. Les verbes factifs expriment des actions ; les verbes statifs indiquent des états permanents de choses (être) ; les verbes déclaratifs énoncent un état de communication (dire, expliquer), opposé à l'expression d'un état interne au sujet qui parle ; les verbes performatifs ont valeur d'acte à travers le langage.
- Connecteurs : Les conjonctions de coordination ou locutions conjonctives ont une fonction de liaison entre les différentes parties du discours, qui s'exercent en fonction de différentes caractéristiques (condition, causalité, but, additions disjonction, opposition, comparaison, temps) qui révèlent également l'organisation subjective à travers la nature de la locution.
- Modalisations : Les adverbes ou locutions adverbiales permettent de rendre compte de l'implication subjective du locuteur dans ce qu'il énonce. Ces éléments indiquent un positionnement subjectif au sein de l'énoncé (temps, espace, intensité, négation ...).
- Adverbe : l'adverbe teinte la nature d'un mot utilisé en fonction du point de vue et de l'état interne du locuteur
- Adjectifs : les adjectifs permettent au locuteur de caractériser la nature de l'objet énoncé. Les adjectifs objectifs permettent de caractériser des objets, indépendamment du point de vue subjectif de celui qui qualifie ; les adjectifs subjectifs indiquent une appréciation, un point de vue du locuteur porté sur le monde qu'il décrit ; les adjectifs numériques quantifient des objets.
- Pronoms : ces éléments rendent compte de l'identité (genre et nombre) et aussi de l'identification, du sujet ou de l'objet mis en scène dans le récit.

### **Indicateurs quantitatifs**

- Hiérarchisation de l'ensemble des verbes utilisés, classés en fonction du nombre d'occurrences
- Hiérarchisation de l'ensemble des adjectifs utilisés, classés en fonction du nombre d'occurrences

- Hiérarchisation de l'ensemble des substantifs utilisés, classés en fonction du nombre d'occurrences
- Hiérarchisation thématique de l'ensemble des contenus émotionnels et de leur valence en fonction de la répartition du nombre d'occurrences dans les différentes sous-catégories.

Au sein des analyses intensives de cas, nous entendons proposer une synthèse des éléments notables de la narration des adolescents, et une mise en relation avec les processus de symbolisation via l'ensemble des espaces du cadre à médiation. Nous attendons alors de voir se dégager des indicateurs liés à la fois au processus de construction de l'identité à l'adolescence, mais également associés aux traces traumatiques liées aux parcours et événements de vie. Par ailleurs, une démarche d'observation longitudinale devrait mettre en évidence une évolution des procédés narratifs, au regard des éléments mentionnés, sous-tendus par une évolution qualitative des processus de symbolisation, notamment en lien avec une ouverture possible à la secondarisation. Il est alors attendu une évolution des contenus de la narration, et l'émergence de données relevant de processus d'élaboration et symbolisation plus riches en T3 qu'en T2.

### **3.3.3. Analyse des processus de symbolisation dans le transfert (H1 et H2)**

Nous avons longuement présenté les grilles d'observation que nous avons constituées dans le but d'observer l'émergence des processus représentatifs au sein des modalités transférentielles qui prennent place dans les divers cadres de la psychothérapie. Au niveau opérationnel, nous pensons que nos analyses nous permettront de mettre en évidence une mobilisation des différents processus décrits dans nos grilles. La médiation devrait mettre en mouvement des procédés issus des processus secondaires, primaires, mais également originaires, observables au travers du cadre matériel, de la relation au groupe mais également au thérapeute (H1a, H1b). Cette mobilisation transférentielle des processus de transformation psychique devrait également s'éprouver à travers les récits et la production de narration (H1c). Par ailleurs, la démarche longitudinale mettra en évidence une évolution, une dynamique progrediente dans les processus de symbolisation ; Ainsi, nous attendons, aux premiers temps de l'évaluation, une saturation et une rigidité des processus liés aux problématiques originaires et primaires (S0 / S1 / ES.1) sous tous les aspects du cadre (A / B / C). L'évolution au cours du temps devrait mettre en évidence une fluidification de ces procédés, c'est à dire une représentation plus large et labile de l'ensemble du spectre des processus représentatifs (S0 / S1 / S2) mais également une évolution significative dans la présence des procédés S2, liés à la question de la construction identitaire et de la secondarisation à l'adolescence (H2a, H2b, H2c).

### **3.3.4. Le fonctionnement psychodynamique du psychisme et son évolution (H2)**

L'EFP permet d'évaluer, à travers l'attribution de scores définis de 0 à 100, indexés sur la ressemblance du cas étudié à une vignette clinique standardisée représentative de chaque palier de scoring, la qualité du fonctionnement psychique au regard des 6 catégories suivantes :

- Qualité des relations familiales
- Qualité des relations amicales
- Relations sentimentales / sexuelles
- Tolérance aux affects
- Insight
- Résolution de problème et capacité d'adaptation

Nous avons vu au regard de notre exposé théorique que ces 6 dimensions bénéficient habituellement des psychothérapies, mais également des thérapies à médiation et des thérapies par l'écriture. Notre propos théorique nous a également conduit à envisager ces bénéfices comme des effets de la qualité des relations entretenues de manière dynamique entre sujet et environnement. Pour répondre à nos **hypothèses 2 et 3** il s'agira de procéder à un repérage de la qualité du fonctionnement psychodynamique au T1 de l'évaluation puis au T3, afin d'apprécier l'évolution de ces dimensions. De manière opérationnelle, nous attendons une progression du fonctionnement psychodynamique, notamment au regard des dimensions « tolérance aux affects », « résolution de problème et capacité d'adaptation » et « qualité des relations amicales », car ces dimensions semblent particulièrement liées à la symbolisation et son évolution. L'observation de ces évolutions, articulée à nos outils visant à décrire l'évolution des processus, permettra de déterminer les éléments de la psychothérapie qui ont concouru à cette évolution.

La dimension « qualité des relations familiales » ne sera pas appréciée dans notre analyse car la situation de placement de ces adolescents implique souvent une relation avec la famille distancée, régulée par un cadre juridique et prise en compte dans un accompagnement multi-factoriel, et pour nombre d'entre eux ponctuelle voire inexistante. Ainsi, la dimension des relations familiales est mise en péril par un grand nombre de facteurs, qui sont envisagés dans une perspective socio-éducative par des équipes et institutions de ce secteur. La psychothérapie à médiation que nous étudions ne peut donc envisager une évolution sur ce plan, tant la problématique présentée est complexe et peu saisissable dans la dynamique thérapeutique que nous présentons.

Le tableau ci-dessous (Tableau 4) présente de manière synthétique l'ensemble des éléments et indicateurs sur lesquels reposeront nos analyses et le test de nos hypothèses.

### **3.3.5. Construction identitaire et travail d'adolescence (H3)**



Une spécificité de la secondarisation à l'adolescence repose sur la résolution du processus de construction identitaire. Les items ci-dessous nous semblent représentatifs, au regard de notre exposé théorique, des processus de construction identitaire et des spécificités du temps adolescent et correspondent alors aux éléments mis à l'épreuve par notre hypothèse 3. Ainsi, nous observerons l'apparition ou l'absence de ces items, aux trois temps de l'évaluation, ainsi que leur articulation à la fonction médium malléable, dans le but de mettre à l'épreuve notre hypothèse qui associe médiation par l'écriture et support du processus adolescent. Dans cette perspective nous attendons une émergence progressive des items suivants tout au long des trois évaluations.

- Item 11. L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels
- Item 28 : L'adolescent communique une capacité d'agir
- Item 29 : L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome
- Item 40 : Le discours de l'adolescent est chargé d'affects
- Item 41: L'adolescent se sent rejeté ou abandonné
- Item 45 : L'adolescent se montre préoccupé par sa dépendance envers son thérapeute
- Item 54. L'adolescent est clair et organisé dans son expression
- Item 56 : Le matériel d'une séance précédente est abordé
- Item 63 : L'adolescent aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles
- Item 64 : L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion
- Item 91 : L'adolescent évoque des comportements ou des préoccupations à l'origine de sa souffrance, de ses prises de risques

Par ailleurs, une démarche centrée sur les **médiateurs émergents** (Thurin, 2017b) sera également appliquée. Il s'agira, à partir des Q-sorts produits lors du travail de recueil des données, de classer les items composant les Q-sorts des adolescents en thèmes afin de dégager les éléments qui ont eu un effet au cours de la psychothérapie. Cette démarche aura pour but de repérer les éléments que nous avons déterminés à priori comme ayant un effet au cours de la médiation (médiateurs préconstruits), mais également de rendre compte d'autres variables que nous n'aurions pas prises en compte. Ainsi, cette démarche aura pour objectif de mettre en évidence les éléments de la médiation écriture qui peuvent expliquer l'apparition du changement et apportent des éléments de compréhension du processus interactif entre adolescent et thérapeute (Thurin, 2017b).

D'un point de vue opérationnel, cette analyse repose sur 3 points :

- L'observation des variables (items) les plus caractéristiques, stables, au cours de la médiation. Il s'agira alors de repérer les items qui restent présents aux trois temps de l'évaluation, et qui pourront alors être considérés comme des médiateurs émergents.

- L'observation des 26 variables les plus caractéristiques à chacun des temps de l'évaluation. Il s'agira donc de répertorier tous les items des catégories « Extrêmement caractéristique » ; « Très caractéristique » ; « Très non-caractéristiques » ; « Extrêmement non-caractéristique », aux trois temps de l'évaluation, puisque ces 26 items rendent compte des éléments les plus caractéristiques de la psychothérapie et de leur dynamique d'organisation.
- L'observation des items stables et redondants entre les différents protocoles d'adolescents.

L'ensemble de ces items a été déterminé par association entre le matériel fourni par l'APQ et l'articulation de ce matériel aux éléments théoriques que nous avons mis en évidence, validée par une équipe composée de 4 chercheurs. Peu d'études sur le sujet mettent en évidence et tissent une corrélation entre les items de l'APQ et les dimensions psychiques que nous voulons mettre en évidence. Cependant, une étude de Kermet et Karlson (2006) a porté sur l'identification des items PQS corrélés à la fonction réflexive. Nous avons relevé la liste de ces items et sélectionné les items partagés entre le PQS et l'APQ. Ainsi, les items dont nous disposons avec l'APQ qui pourraient, en appui sur l'étude de Kermet et Karlson (2006), être corrélés à la fonction réflexive, ont été identifiés dans ce travail et figurent dans les dimensions liées à la réflexivité mais également à la symbolisation secondaire. Ces items sont les suivants :

- Item 32 Le patient réalise une nouvelle compréhension ou prise de conscience.
- Item 50 Le thérapeute porte attention à des sentiments considérés par le patient comme inacceptables (colère, envie, excitation).
- Item 73 Le patient est engagé dans le travail de la thérapie.

*(Corrélés négativement)*

- Item 14 Le patient ne se sent pas compris par le thérapeute.
- Item 15 Le patient n'amorce pas de thèmes durant la séance, se montre passif.
- Item 17 Le thérapeute exerce activement un contrôle sur l'interaction
- Item 42 Le patient rejette (vs. accepte) les commentaires et les observations du thérapeute.
- Item 44 Le patient se sent sur ses gardes ou soupçonneux

### **3.3.6. Repérage et objectivation des « médiateurs » du changement en médiation par l'écriture (H2 et H4)**

L'outil APQ semble pertinent pour permettre d'identifier les médiateurs du changement, c'est à dire les fonctions qui favorisent le changement, les ingrédients qui composent la psychothérapie et

qui ont un effet sur l'apparition des « résultats » (mesurés avec l'échelle EFP mais également à travers l'évolution des processus de symbolisation).

Nous aurons donc recours, dans un premier temps, à des **médiateurs préconstruits** (Thurin, 2017b), c'est à dire à un regroupement d'items en catégories représentant des ingrédients susceptibles d'être actifs. En médiation et dans le champ de la psychothérapie d'adolescents que nous avons décrit dans notre cadre théorique, cet effet est supposé lié au cadre et à l'interaction entre patient et thérapeute, à la fonction malléable du thérapeute et du cadre, à l'émergence de la fonction contenant et réflexive du sujet. Ce sont alors ces éléments que nous souhaitons mettre en évidence, à partir de groupes d'items définis que nous allons présenter, et qui, s'ils sont observés au sein des Q-sorts de nos adolescents, nous permettront de tester nos hypothèses. Dans le but de mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous avons donc orienté notre démarche sur les médiateurs préconstruits au travers des dimensions présentées ci-dessous, qui tentent d'associer les items disponibles dans l'APQ au modèle théorique que nous avons développé au cours de notre revue théorique. En ce sens, nous avons procédé à l'association des grandes fonctions du cadre thérapeutique décrites dans le modèle des médiations avec des items APQ censés représenter ces fonctions.

- Fonction malléable du cadre : la fonction médium malléable du cadre de la médiation sera perceptible à travers l'APQ via la souplesse, la capacité d'ajustement du thérapeute, son authenticité et son engagement, mais également à travers sa capacité à survivre et tolérer les affects présentés par l'adolescent.
- Fonction contenant du cadre : cette modalité spécifique de la malléabilité est observable à travers les conseils et interactions du thérapeute, liés aux comportements de l'adolescent, à sa fonction structurante de l'entretien et à sa capacité de réassurance de l'adolescent.
- Fonction réflexive du cadre : cette particularité de la malléabilité sera observable à travers la capacité du thérapeute à renvoyer à l'adolescent les processus qui l'animent, ses affects et sensations, les éléments saillants de son comportement.

### **Les fonctions médium malléable de l'environnement**

Nous avons procédé à une sélection d'items pertinents pour rendre observable la fonction médium malléable de l'environnement en médiation thérapeutique par l'écriture. Ainsi, la fonction médium malléable est définie mais également distinguée de la fonction contenant et de la fonction réflexive qui la composent. Ces deux dernières dimensions sont distinguées afin de leur attribuer les items qui semblent leur être spécifiques, dans le souci d'affiner le repérage des phénomènes.

Nous tenterons, à travers l'étude de ces médiateurs préconstruits, de repérer dans les Q-sorts des adolescents, les particularités de la malléabilité qui semblent conduire à l'émergence du

changement et qui sont concomitantes avec l'évolution des processus de symbolisation. Notre analyse reposera donc sur la recherche et le repérage des items suivants dans les **Q-sorts** des adolescents, aux 3 temps de l'évaluation :

### **Fonction médium malléable**

*Les items en rouge sont pris en compte s'ils sont côtés comme « non-caractéristiques »*

- Item 3. Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent
- **Item 5. L'adolescent a des difficultés à comprendre les commentaires du thérapeute**
- **Item 14 : l'adolescent ne se sent pas compris par le thérapeute**
- Item 17 : Le thérapeute structure activement l'entretien
- Item 18 : Le thérapeute transmet une approbation sans jugement
- Item 21. Le thérapeute parle de ou révèle quelque chose de personnel
- Item 46 : Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent.
- Item 47 : Quand l'interaction avec l'adolescent est difficile, le thérapeute s'adapte en essayant d'améliorer les relations
- Item 50. Le thérapeute porte attention à des sentiments considérés par l'adolescent comme inacceptables
- Item 66 : Le thérapeute est directement rassurant
- Item 74 : L'humour est utilisé
- Item 77 : Le thérapeute encourage l'adolescent à prêter attention à ses sensations et éprouvés somatiques
- Item 79 : Le vécu corporel de l'adolescent est discuté
- Item 81 : Le thérapeute fait part de ses propres émotions
- **Item 89 : Le thérapeute affirme des certitudes quant aux états mentaux de l'adolescent**
- Item 93 : Le thérapeute s'abstient de se positionner vis-à-vis des pensées ou comportements de l'adolescent
- Item 96 : Le thérapeute prête attention aux états émotionnels actuels de l'adolescent

### **Fonction réflexive**

- Item 2. Le thérapeute attire l'attention sur le comportement non verbal de l'adolescent
- Item 31 : Le thérapeute demande plus d'information ou d'élaboration
- Item 39 : Le thérapeute encourage l'adolescent à réfléchir à ses symptômes
- Item 48 : Le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent
- Item 60 : Le thérapeute attire l'attention sur la façon dont l'adolescent gère ses émotions

- Item 62 : Le thérapeute identifie un thème récurrent dans le comportement ou les conduites de l'adolescent
- Item 65 : Le thérapeute reformule, redit ou clarifie ce que dit l'adolescent
- Item 68 : Le thérapeute encourage l'adolescent à explorer les idées et hypothèses qui sous-tendent son expérience
- Item 71 : Le thérapeute remet en question les généralisations excessives et les croyances absolues
- Item 75 : Le thérapeute prête attention aux sentiments de l'adolescent concernant les ruptures, interruptions ou la fin de la thérapie
- Item 76 : Le thérapeute réfléchit ses propres comportements, propos ou sentiments
- Item 77 : Le thérapeute encourage l'adolescent à prêter attention à ses sensations et éprouvés somatiques
- Item 80 : Le thérapeute présente une expérience ou un événement dans une perspective différente
- Item 81 : Le thérapeute fait part de ses propres émotions
- Item 86 : Le thérapeute encourage une réflexion sur les pensées, sentiments et comportements des êtres chers
- **Item 89 : Le thérapeute affirme des certitudes quant aux états mentaux de l'adolescent**
- Item 98 : La relation thérapeutique est un thème central de discussion
- Item 100 : Le thérapeute établit des liens entre la relation thérapeutique et d'autres relations

### **Fonction contenante**

- Item 3. Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent
- Item 12. Des silences surviennent durant la séance
- Item 17 : Le thérapeute structure activement l'entretien
- Item 27. Le thérapeute propose des conseils et des avis explicites
- Item 37 : Le thérapeute reste attentif aux affects intenses ou aux pulsions de l'adolescent
- Item 43. Le thérapeute suggère le sens du comportement des autres
- Item 47 : Quand l'interaction avec l'adolescent est difficile, le thérapeute s'adapte en essayant d'améliorer les relations
- Item 50. Le thérapeute porte attention à des sentiments considérés par l'adolescent comme inacceptables
- Item 66 : Le thérapeute est directement rassurant
- Item 76 : Le thérapeute réfléchit ses propres comportements, propos ou sentiments

- Item 93 : Le thérapeute s'abstient de se positionner vis-à-vis des pensées ou comportements de l'adolescent
- Item 95 : L'adolescent se sent aidé par le thérapeute
- Item 96 : Le thérapeute prête attention aux états émotionnels actuels de l'adolescent

### Analyse des médiateurs émergents

À l'appui de l'étude de chacun des cas uniques, mais aussi à des facteurs et prototypes thérapeutiques qui ont émergé de l'analyse factorielle quantitative, nous avons mis en évidence des items redondants, c'est à dire qui ont été repérés comme stables au cours du temps chez un ou plusieurs adolescents, ainsi que dans les facteurs mis en évidence par l'analyse factorielle. En ce sens, dans chaque tri produit par l'APQ, qu'il s'agisse des tris liés aux cas individuels, ou des tris prototypiques des facteurs, nous avons relevé les items redondants entre les facteurs, entre les tris des cas uniques, mais aussi qui se sont révélés stables au cours des trois temps d'évaluation chez chaque adolescent. Ces médiateurs qui ont d'abord émergé dans le matériel clinique ont ensuite été associés au modèle théorique et considérés comme associés au changement.

### 3.3.7. Tableau récapitulatif des hypothèses opérationnelles

Tableau 4

Hypothèses opérationnelles et formulation théorique	Outils	Indicateurs
<b>Indicateurs de fonctionnement psychique</b> - L'écriture est un révélateur de l'organisation psychique des adolescents placés ( <b>Hypothèse 1</b> ) - La pratique de l'écriture en atelier à médiation a un effet positif sur l'organisation de la subjectivité et le fonctionnement du psychisme ( <b>Hypothèse 2</b> )	Analyse qualitative et quantitative de la narration	- Verbes ; connecteurs ; - Modalisation ; Adverbes ; adjectifs ; Pronoms - Champ lexical des émotions ; univers de références
	Échelle de Fonctionnement Psychodynamique (EFP)	- Qualité des relations familiales - Qualité des relations amicales - Relations sentimentales - Tolérance aux affects - Insight - Résolution de problème
	Analyse intensive de cas unique	Formulation de cas et mise en forme dynamique des résultats aux différentes échelles pour apprécier le fonctionnement dans une perspective dynamique ; longitudinale, et ses interactions avec le cadre thérapeutique

<p><b>Indicateurs de processus psychiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Différents niveaux de symbolisation sont mis en mouvement en atelier d'écriture (<b>Hypothèse 1</b>)</li> </ul>	<p>Grille de repérage de la symbolisation dans les transferts</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Signes d'échec dans les processus de symbolisation</li> <li>- Signes de symbolisation primaire</li> <li>- Signes de symbolisation secondaire et réflexivité</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il existe une dynamique progrédiente, de restructuration des processus de symbolisation au cours de l'atelier (<b>Hypothèse 2</b>)</li> </ul>	<p>Grille de repérage de la symbolisation dans la narration</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Signes de formes primaires de représentation à travers le style et le contenu thématique</li> <li>- Signes de formes secondaires de symbolisation à travers le style et le contenu thématique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'atelier d'écriture permet d'accompagner la problématique de construction identitaire propre à l'adolescence (<b>Hypothèse 3</b>)</li> <li>- Les processus de la thérapie sont observables et communicables en termes objectivables (<b>Hypothèse 4</b>)</li> </ul>	<p>Adolescent Psychotherapy Q-sort et médiateurs préconstruits</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Fonction médium malléable</b> (3, 5, 14, 17, 18, 21, 46, 47, 50, 66, 74, 77, 79, 81, 89, 93, 96)</li> <li>- <b>Fonction réflexive</b> (2, 31, 39, 48, 60, 62, 65, 68, 71, 75, 76, 77, 80, 81, 86, <b>89</b>, 98, 100)</li> <li>- <b>Fonction contenante</b> (3, 12, 17, 27, 37, 43, 47, 50, 66, 76, 93, 95, 96)</li> <li>- <b>Symbolisation primaire</b> (1, 5, 7, 8, 10, <b>13</b>, 15, 19, 20, 22, 25, 28, 30, 34, 41, 42, 44, 45, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 67, 70, 72, 79, 78, 83, 84, 87, 88)</li> <li>- <b>Symbolisation secondaire</b> (9, 15, 19, 23, 24, 25, 28, 32, 53, 54, 63, 64, 73, 74, 90, 91, 92)</li> <li>- <b>Réflexivité</b> (9, 15, 24, 28, 32, 34, 38, 42, 51, 53, 91, 92)</li> <li>- <b>Construction identitaire</b> (11, 28, 29, 40, 41, 45, 54, 56, 63, 64, 91)</li> </ul>

# RESULTATS ET ANALYSES

## 1. Analyses quantitatives

Alors que l'étude de cas unique aura pour fonction de présenter la trajectoire psychothérapeutique spécifique de chaque adolescent, cette partie vise à décrire, rendre compte de manière globale, des caractéristiques générales de notre atelier et des processus qui s'y sont déployés. En ce sens, les résultats présentés, issus d'un recueil de données quantitatives, standardisées, répondront davantage à la question de ce qui constitue la médiation thérapeutique groupale par l'écriture auprès d'adolescents, plutôt qu'aux interrogations liées aux enjeux descriptifs, processuels et dynamiques des processus thérapeutiques à l'échelle individuelle.

Dans un premier temps, la partie « **Étude des effets de la thérapie à médiation** » présentera ce qui apparaît comme les effets de la médiation **par l'écriture**, à travers l'étude des différentes sous-échelles de l'EFP, visant à évaluer le fonctionnement psychique à différents temps de la thérapie.

Dans une seconde partie, intitulée « **Symbolisation et processus thérapeutiques** », nous analyserons, aux moyens de l'APQ, les grandes tendances du processus thérapeutique, et celles de l'interaction adolescent-thérapeute ayant émergé au cours de l'atelier. Il s'agira de caractériser, dans une perspective globale, les différentes configurations du processus thérapeutique émergeant dans les attitudes, les comportements et les relations.

Notre troisième partie sera consacrée à l'étude de la « **Symbolisation et Narration** ». À travers l'analyse stylistique et thématique des textes produits par les adolescents, nous mettrons en évidence la manière dont les conflits psychiques sont traités à travers la narration, ainsi que la dynamique de mise en forme et en représentation de ces thématiques. Dans cette perspective quantitative, nous analyserons les différents textes sous plusieurs configurations, afin d'apprécier la nature des narrations produites à l'échelle d'individus, puis de groupe.

Enfin, notre dernière partie, intitulée « **Symbolisation et processus associatifs** » mobilisera principalement les notions de transfert et d'associativité, à travers l'étude du processus représentatif s'exprimant via la relation au médium, au groupe, ainsi qu'au thérapeute. Pour ce faire, nous aurons recours aux deux grilles conçues pour l'analyse processus de l'atelier d'écriture, et présentées dans la partie méthodologie.

### 1.1. Étude des effets de la thérapie à médiation

Il convient, tout d'abord, de présenter brièvement les « résultats », entendus comme les effets produits par la psychothérapie par l'écriture, avant d'engager l'exposé des données et notre réflexion



liée à la dynamique processuelle repérable en atelier d'écriture. Ainsi, afin de rendre compte de ces effets nous avons recouru à l'**Echelle de Fonctionnement Psychodynamique** (EFP) de Hoglend et al., (2000) dans une perspective longitudinale, pour évaluer les différences de scores entre les deux temps de l'évaluation. Rappelons que dans cette perspective, la catégorie « relations familiales » a été écartée de notre évaluation et ne sera pas prise en compte dans les résultats associés à la psychothérapie. Néanmoins, nous proposons un score à la catégorie « relations familiales » équivalant au T1 et relatif aux informations liées aux données d'anamnèses, qui nous ont permis de dresser une description de l'état initial des relations parents-enfants. Ces éléments auront alors une fonction davantage descriptive et informative sur le contexte environnemental de l'adolescent plus qu'une réelle visée évaluative.

Ci-dessous, nous présentons le tableau (tableau 5) des scores moyens obtenus aux différentes sous-échelles de l'EFP par les adolescents du groupe d'écriture. L'ensemble des scores de chaque adolescent est également disponible en annexes (Annexes, p. 93) et sera présenté en détail dans l'analyse des cas uniques.

Tableau 5

<b>Moyenne des scores</b>	<b>T1</b>	<b>T3</b>
Relations familiales	46	Non cotable
Relations amicales	51	56
Relations sentimentales	21	22
Tolérance affective	50	61
Insight	39	48
Résolution de problèmes	47	56

L'étude des cotations de l'EFP révèle que les dimensions « relations amicales » et « relations sentimentales/sexuelles » évoluent peu entre T1 et T3. La dimension « tolérance affective », en revanche connaît une croissance moyenne de 11 points. Une évolution similaire est constatée pour les dimensions « insight » et « résolution de problèmes ».

Concernant les relations amicales, nous verrons que les relations au sein du groupe, marquées par la tension, l'agitation et l'agressivité, tendent en effet à s'apaiser dans un premier temps, bien que ces relations restent fluctuantes et notamment marquées par des phénomènes de passages à l'acte violent. Ainsi, c'est pour cette raison que la dimension « relations amicales » n'évolue pas dans cette perspective générale. En effet, le palier de cotation lié à la note « 51 » décrit des relations de courtes durées, marquées par le contrôle ou la soumission. Les expériences affectives positives y sont restreintes, et des comportements de « sacrifice » peuvent servir à éviter les conflits. Par ailleurs, les

partenaires de la relation décrits sont peu « incarnés », et évoquent davantage des objets partiels que de réels objets investis comme des objets totaux. Nous verrons au cours de notre développement que les relations décrites s'organisent selon ce point de vue, que les relations interpersonnelles entretenues dans le groupe ou même mises en scène dans les récits suivent ces caractéristiques. Ainsi, l'évolution sur ce point ne semble pas caractéristique de l'ensemble du groupe, ni de l'ensemble des relations amicales. Comme nous le verrons, la dimension dans son aspect global connaît des mouvements de va-et-vient, d'évolution puis de régression, alors que, du point de vue subjectif, les modes d'entrées en relation évoluent plus nettement.

Au niveau des relations sentimentales également, nous observons peu de différences, dans cette perspective globale, entre la première et la seconde évaluation. Dans les deux cas, la cotation rend compte de capacités limitées à lier des relations sentimentales harmonieuses. En effet, notamment au regard du rapport à la sexualité, nous observons que plusieurs adolescents abordent cette thématique sur le plan du fantasme, ce qui, à l'adolescence peut revêtir un caractère normatif. Cependant, le fantasme est par ailleurs souvent associé à une thématique de perversion et de violence. Ainsi, les acteurs du fantasme sont soumis à des pulsions violentes, au sein de relations de soumission - domination, mises en scènes dans des relations sexuelles dégradantes et dont les notions de consentement sont transgressées (voir l'analyse des écrits, p.213). Cette cotation se justifie donc au regard de ces éléments, caractéristiques de plusieurs adolescents. De plus, un autre profil est mis en avant, et concerne cette fois le caractère inhibé d'autres participants, qui quant à eux s'inscrivent davantage dans une posture d'évitement de l'évocation des relations sentimentales et/ou sexuelles.

Sur le plan de la tolérance affective, nous observons cette fois que la cotation entre T1 et T3 évolue suivant deux paliers de cotation. La cotation en T1 renvoie à un rapport aux affects faits de ruptures qui mènent à la mise en place de conduites pathologiques. Ainsi, cette tranche de cotation représente deux types d'organisation psychique que nous décrirons par la suite, à savoir orientées par l'agitation psychomotrice et par l'évitement de la pensée au profit de l'acte, mais également par l'inhibition et le repli de la subjectivité sur elle-même. Ainsi, les affects revêtent un caractère intolérable et ne sont pas élaborés par les voies mentales et par des stratégies de défenses secondarisées, mais passent par des voies plus archaïques qui témoignent d'un empêchement de la pensée. La tranche de cotation associée à la seconde évaluation met en évidence l'émergence des processus secondaires, et de nouvelles voies de traitement de l'affect et des conflits qui y sont associés. Ainsi, bien que ces phénomènes soient toujours associés à des processus comportementaux, cette cotation témoigne de l'émergence de l'expression des affects, d'un assouplissement des recours aux passages à l'acte au profit de modes de traitements liés aux processus représentatifs internalisés.

L'insight est également une dimension psychique qui bénéficie d'une évolution au cours de l'atelier. La cotation en T1 rend compte d'un niveau d'insight associé à une absence de réflexivité. Ainsi, nous le verrons avec les cotations APQ, le jugement et la perception des autres sont fortement impactés et souvent peu pris en compte dans l'élaboration des adolescents. États internes et comportements sont peu associés, de même que la conscience du monde interne est souvent évitée, renvoyant ainsi aux échecs des processus réflexifs permettant à la psyché de s'auto-informer sur son propre fonctionnement. La cotation du T3 met en évidence une évolution de cette capacité d'insight. Cependant, l'hétérogénéité des résultats obtenus entre les adolescents produit une cotation moyenne qui témoigne de limites toujours importantes dans la fonction réflexive, malgré l'évolution. Nous verrons néanmoins, en explorant plus en détail les processus constituant les séances, que, si certains adolescents ne bénéficient pas de l'atelier sur le plan de la réflexivité, d'autres voient se développer une capacité réflexive tout au long de leur participation au groupe d'écriture.

Enfin, la dimension « résolution de problème » met également en évidence une évolution globale. La première cotation décrit des stratégies de résolution de problèmes qui mettent l'accent, comme nous l'avons souligné, sur les conduites d'évitement (retrait) ou de passages à l'acte. La seconde cotation, quant à elle, met en évidence la persistance de telles conduites, tout en laissant apparaître un assouplissement des conduites rigides. Ainsi, ce sont principalement les problèmes relationnels ou les difficultés à engager un processus créateur qui ont pu mobiliser des comportements orientés par le passage à l'acte, ou par la fixation de la pensée. Bien que ceux-ci n'aient pas disparu complètement, ils ont cependant évolué et ont pu laisser émerger de nouveaux modes de gestion des conflits au cours de l'atelier, comme nous le verrons plus en détail par la suite.

Pour conclure, l'EFPP nous indique les tendances moyennes d'évolution au regard des grandes composantes du fonctionnement psychique. Le détail des cotations attribuées à chaque adolescent nous permettra de constater que ces évolutions sont plus marquées et contrastées à l'échelle individuelle. Nous verrons, en nous concentrant sur les processus de symbolisation, c'est à dire sur les processus qui organisent les dimensions décrites ici, comment émergent ces évolutions et notamment comment elles entrent en résonance avec les différentes modalités du cadre de l'intervention thérapeutique.

## **1.2. Symbolisation et processus thérapeutiques**

### **1.2.1. Description des facteurs**

Suite à notre analyse factorielle, nous avons opté pour une sélection de trois facteurs descriptifs de notre modèle, qui expliquent en tout 56% de la variance, ce qui est supérieur au critère

de Watts et Stenner (2012) qui suggèrent de prendre en compte un seuil limite de 35 à 40% de la variance (Calderon et al., 2017). Les facteurs sélectionnés participent à la variance à plus de 18% pour chacun d'entre eux, ce qui semble correspondre aux normes statistiques liées aux critères de sélection des facteurs Q (Gauzente, 2005 ; Thurin, 2018).

Rappelons que chaque facteur représente un ensemble, une « communauté » de tris qui corréleront fortement entre eux, et faiblement avec les autres (Thurin, 2018). Ces trois facteurs, que nous allons présenter, représentent des regroupements de tris semblables entre eux et différents des autres, qui nous permettent de caractériser, pour chaque adolescent et à chaque temps de l'évaluation, les grandes tendances de la psychothérapie, et les différentes modalités de leur expression dans le contexte groupal. La partie qui suit vise donc à décrire dans un discours général, puis spécifique au champ psychanalytique les grandes tendances de notre atelier, et la nature de l'interaction. Nous mettrons donc en évidence les médiateurs préconstruits, tels que nous les avons formulés, à travers nos 3 facteurs mais tenterons également de révéler des facteurs émergents à travers les particularités de nos facteurs. Enfin, nous procéderons également à une mise en perspective de nos facteurs avec les prototypes psychothérapeutiques formulés par Bychkova et al., (2011). Les auteurs s'appuient sur une version antérieure de l'APQ pour mettre en relation un ensemble d'items APQ qui caractérisent un courant thérapeutique particulier. Nous avons ôté de ces listes les items qui ne correspondent plus d'une version à l'autre de l'APQ. Cette comparaison a pour objectif de fournir des données communicables sur la nature de l'activité thérapeutique qui se déroule en atelier thérapeutique par l'écriture, dans l'objectif d'en comprendre les spécificités comparativement aux autres modèles de psychothérapies.

### 1.2.1.1. Facteur 1

#### Composition du Facteur 1 :

(T : Thérapeute ; A : Adolescent)

Tableau 6. Items composants le facteur 1

Items	Description
	Items caractéristiques
11	A aborde ses sentiments et expériences sexuelles
73	A est engagé dans le travail T
74	L'humour est utilisé
20	A est provocateur, teste les limites de la relation T
28	A communique une capacité d'agir
56	Le matériel d'une séance précédente est abordé
72	A fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées
90	Les rêves ou les fantasmes de A sont discutés
48	T encourage l'indépendance de A

81	T fait part de ses propres émotions
46	T communique avec A dans un style clair et cohérent.
13	A est animé ou en éveil
2	T attire l'attention sur le comportement non verbal de A
	Items non – caractéristiques
94	A se sent triste ou déprimé
8	A exprime des sentiments de vulnérabilité
22	A exprime des sentiments de remord
25	A exprime compassion et préoccupation
42	A rejette les commentaires et les observations de T
15	A n amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance
1	A exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers
93	T s abstient de se positionner vis à vis des pensées ou comportement
7	A est anxieux ou tendu
59	A se sent insuffisant et inférieur
16	A a peur d'être puni ou menacé
44	A se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis à vis de T
61	A se sent timide ou embarrassé

Ce facteur décrit (tableau 6.) une dyade caractérisée par l'engagement de l'adolescent dans le travail thérapeutique (item 73) et son adhésion (item 20) et l'investissement positif (item 1 ; item 44) du cadre thérapeutique, qui s'expriment à travers sa capacité à aborder diverses thématiques (item 15) mais également les thématiques liées aux sentiments et expériences sexuelles (item 11). Par ailleurs, l'attitude de l'adolescent témoigne également d'un certain état d'éveil (item 13), voire d'excitation/exaltation. Ce facteur met en évidence l'absence de réflexivité dans la dynamique psychique de l'adolescent (item 25 inversé), qui tend à se présenter comme supérieur (item 59 inversé) et se préoccupe peu de ses pairs et des effets intersubjectifs d'un sujet sur un objet (item 61 ; item 16 ; item 25 ; item 8). Enfin, l'adolescent semble extrêmement compliant et attentif aux propos et à la personne du thérapeute, et verbalise très clairement des sentiments positifs (item 1 ; item 42).

L'attitude du thérapeute témoigne d'une action thérapeutique tournée vers la réflexivité, qui engage l'adolescent à faire preuve d'autonomie (item 48). Le thérapeute communique ses propres émotions et mobilise l'adolescent à propos de ses propres comportements non-verbaux (item 2), tout en communiquant dans un style clair et cohérent (item 46). Cependant, le thérapeute peut se positionner clairement vis à vis des pensées et comportements de l'adolescent (item 93 inversé).

La relation est marquée par le recours à l'humour (item 74), et s'oriente autour des rêves et fantasmes (item 90) de l'adolescent, tout en abordant le contenu des séances précédentes (item 56).

## Concordance entre facteur 1 et prototypes :

Tableau 7. Comparaison des items composant les prototypes et les facteurs

	<b>Facteur 1</b>	<b>Facteur 2</b>	<b>Facteur 3</b>
<b>Thérapie psychodynamique (TPD)</b>	Aucun Item	Item 65 Item 18 Item 97 Item 3	Item 63 Item 31 Item 6 Item 89
<b>Thérapie psychanalytique (TP)</b>	Aucun Item	Item 97 Item 18	Item 89
<b>Thérapie centrée sur la mentalisation (TCM)</b>	Item 74 Item 46	Item 97 Item 65 Item 46 Item 18 Item 87 Item 83	Item 74 Item 31 Item 89
<b>Thérapie cognitive et comportementale (TCC)</b>	Item 74 Item 44 Item 42 Item 1	Item 99 Item 65 Item 87 Item 42 Item 1	Item 74 Item 44 Item 29 Item 1

Ce facteur 1 indique une orientation thérapeutique similaire aux thérapies centrées sur la mentalisation et cognitives et comportementales (tableau 7.).

La similarité avec les thérapies centrées sur la mentalisation repose sur l'utilisation de l'humour dans la thérapie (item 74), et sur la communication claire qui émane du thérapeute (item 46). Au regard des thérapies cognitives et comportementales, la place de l'humour dans la thérapie constitue également un point de comparaison. Par ailleurs, le caractère confiant de l'adolescent à l'égard de la personne du thérapeute (item 44 ; item 42) et l'investissement positif de l'adolescent en direction du thérapeute (item 1) rendent également compte de cette comparaison entre les deux psychothérapies.

Ces éléments de comparaison rendent compte de l'ambiance thérapeutique et de l'engagement de l'adolescent à l'égard de la personne du thérapeute. Nous notons par ailleurs que ce facteur ne

partage aucun item commun avec les items qui caractérisent les psychothérapies psychodynamiques et psychanalytiques.

### **Dimensions psychiques composants le Facteur 1 :**

Le facteur (tableau 8) met en évidence que l'attitude du thérapeute est principalement liée à la fonction médium malléable et réflexive. Les items qui caractérisent ce facteur montrent que le thérapeute encourage la fonction réflexive du psychisme de l'adolescent et déploie les caractéristiques de la malléabilité : il exprime ses propres sentiments et émotions et s'exprime dans un langage clair, cohérent. Nous notons cependant qu'aucun item caractéristique de la fonction contenante du thérapeute n'est relevé dans ce facteur. Le positionnement thérapeutique est donc principalement orienté autour de la fonction réflexive, bien que les interventions du thérapeute soient peu constitutives du facteur, qui est composé davantage des attitudes de l'adolescent. Ces éléments révèlent la place importante prise par l'adolescent et les incursions plus discrètes du thérapeute.

Au niveau des attitudes de l'adolescent, celles-ci traduisent une présence dans la dyade de phénomènes signifiants des limites dans la symbolisation primaire. Les conduites de l'adolescent témoignent également d'une symbolisation secondaire opérante et d'une fonction réflexive relativement présente. Par ailleurs, ce facteur met en évidence l'engagement de l'adolescent dans le travail de construction identitaire. L'adolescent caractérisé par cet item est donc principalement marqué par son ambivalence et par le caractère fluctuant des processus psychiques qui l'animent, entre capacité d'élaboration et de mentalisation, et échec des processus de transformation psychique, évoquant la marque du clivage du moi, qui tend à se désorganiser à l'occasion, bien qu'il puisse faire preuve d'adaptation à d'autres moments.

*Tableau 8. Comparaison entre fonctions psychiques et facteurs*

	<b>Facteur 1</b>	<b>Facteur 2</b>	<b>Facteur 3</b>
<b>Fonction médium malléable</b>	Item 81 Item 46 Item 74	Item 3 Item 17 Item 18 Item 66 Item 81 Item 46	Item 74 <b>Item 89</b>

<b>Fonction réflexive</b>	Item 2 Item 81 Item 48	Item 65 Item 81	Item 31 Item 48 <b>Item 89</b>
<b>Fonction contenante</b>	Aucun Item	Item 3 Item 12 Item 17 Item 66	Aucun Item
<b>Échec des processus primaires</b>	Item 20 <b>Item 25</b> <b>Item 22</b>	<b>Item 13</b> Item 15 <b>Item 28</b> <b>Item 72</b> <b>Item 83</b>	<b>Item 25</b> <b>Item 22</b> Item 34
<b>Secondarisation</b>	Item 28 Item 74 Item 90 Item 73 <b>Item 15</b>	Item 73	Item 19 <b>Item 53</b> Item 63 Item 64 Item 73 Item 74 Item 90 Item 28
<b>Réflexivité</b>	<b>Item 15</b> Item 28 <b>Item 42</b>	Item 42	<b>Item 53</b> Item 28
<b>Construction identitaire</b>	Item 11 Item 28 Item 56	Aucun Item	Item 40 Item 63 Item 64 Item 28

### 1.2.1.2. Facteur 2

#### Composition du Facteur 2:

Tableau 9. Items composants le facteur 2

Items	Description
-------	-------------



Items caractéristiques	
12	Des silences surviennent durant la séance
17	T structure activement l'entretien
46	T communique avec A dans un style clair et cohérent.
73	A est engagé dans le travail T
15	A n amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance
97	T encourage une réflexion sur les états internes et les affects de A
66	T est directement rassurant
3	Les remarques de T ont pour objectif de faciliter la parole
65	T reformule, redit ou clarifie ce que dit A
18	T transmet une approbation sans jugement
61	A se sent timide ou embarrasse
99	T questionne le point de vue de A
81	T fait part de ses propres émotions
Items non – caractéristiques	
84	A exprime de la colère ou des sentiments agressifs
1	A exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers
90	Les rêves ou les fantasmes de A sont discutés
67	A a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention
88	A fluctue entre des états émotionnels forts pendant la séance
42	A rejette les commentaires et les observations de T
20	A est provocateur, teste les limites de la relation T
28	A communique une capacité d'agir
72	A fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées
87	A cherche à exercer un contrôle sur l'interaction avec T
83	A est exigeant
40	Le discours de A est chargé d'affects
13	A est animé ou en éveil

À l'inverse du facteur 1, ce 2ème facteur (tableau 9) décrit un adolescent plus en retrait, comme en témoigne la faible proportion d'items le concernant spécifiquement, silencieux (item 12) voire timide (item 61). L'adolescent semble occuper une place plus passive dans la dyade (item 17 ; item 83 inversé ; item 20 ; item 42, item 87), de même que son espace interne paraît plus pauvre que pour le facteur 1 (item 15 ; item 90 inversé). À cet égard, le monde émotionnel de l'adolescent est également peu manifeste (item 88), et il investit peu son propre monde interne et ses propres pensées, qui paraissent asséchées de tout affect, pulsionnalité ou désir (item 72, item 28, item 13). L'adolescent investit cependant positivement le thérapeute (item 1) et la dynamique thérapeutique (item 73).

Le thérapeute occupe une place plus active et directive, structurante au cours de la séance (item 17), et transmet une approbation et l'absence de jugement sur les attitudes de l'adolescent (item 18). Son mode de communication est clair (item 46) et tend à faciliter la verbalisation (item 3) et la réflexion sur les états internes et affects de l'adolescent (item 97). Le thérapeute tend à clarifier, reformuler (item 65), fait part de ses émotions (item 81) et se montre directement rassurant (item 66).

Deux éléments caractéristiques de la dyade concernent la survenue de silences durant la séance (item 12) et le fait que, à l'inverse du facteur 1, les rêveries et fantasmes de l'adolescent ne sont pas discutés et qu'aucun élément de ce type n'émerge au cours de la séance (item 90).

### **Dimensions psychiques composants le Facteur 2 :**

Comparativement au facteur 1, celui-ci met en évidence une présence plus importante du thérapeute, notamment au regard de la fonction médium malléable (Tableau 8). Le thérapeute émet des remarques visant à faciliter la parole de l'adolescent, structure l'entretien de manière active et occupe une posture de non jugement et d'acceptation des attitudes de l'adolescent. La fonction réflexive est également une direction présente (le thérapeute reformule, clarifie les propos de l'adolescent, et fait part de ses propres émotions), dans une moindre mesure de l'activité thérapeutique, alors que la fonction contenante recouvre une plus grande place dans la psychothérapie. Le thérapeute est alors directement rassurant.

Les indicateurs liés aux processus de symbolisation mettent en évidence la faible proportion d'indicateurs représentatifs de l'efficacité de la symbolisation secondaire (l'adolescent est engagé dans la thérapie) chez ces adolescents, et de la notion de réflexivité (l'adolescent accepte les commentaires du thérapeute). Au niveau de la symbolisation primaire, la psychothérapie est principalement caractérisée par les échecs dans les processus de symbolisation. L'adolescent semble peu éveillé, éteint, ne développe pas de thématique. Son discours est rigide et répétitif, machinal, et il semble peu confiant en sa capacité d'agir, de produire des effets par ses comportements. Enfin, il est à noter que le processus de construction identitaire et le déploiement du pubertaire ne semble pas repérable à travers nos indicateurs.

L'adolescent qui caractérise ce facteur semble inscrit dans une attitude de passivité intense, et de retrait de l'expérience subjective.

### **Concordance entre facteur 2 et prototypes :**

Ce facteur partage un certain nombre d'items communs avec l'ensemble des prototypes proposés par Bychovka et al. (2011). Les thérapies d'orientation analytique (psychodynamique et psychanalytique) présentent des similarités avec la psychothérapie qui caractérise ce facteur 2 : le thérapeute reformule les propos de l'adolescent, adopte une attitude de non-jugement et encourage la réflexion sur les états internes (Tableau 7). Par ailleurs, ce facteur partage davantage de similarités avec le prototype des thérapies centrées sur la mentalisation. Le thérapeute s'exprime dans un style clair, compréhensible par l'adolescent, et l'adolescent adopte une attitude plus passive sur le déroulement de la séance, dont la direction est laissée au thérapeute. Ce facteur partage également

plusieurs indicateurs en commun avec le prototype de thérapie cognitive et comportementale : le thérapeute questionne le point de vue de l'adolescent, interroge son expérience, et occupe une position active et directive de la séance. L'adolescent exprime, quant à lui, des sentiments positifs à l'égard du thérapeute et de la thérapie, et accepte les commentaires du thérapeute.

### 1.2.1.3. Facteur 3

#### Composition du Facteur 3 :

Tableau 10. Items composants le facteur 3

Items	Description
	Items caractéristiques
19	A évoque des sentiments de perte
40	Le discours de A est chargé d'affects
64	L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion
73	A est engagé dans le travail T
74	L'humour est utilisé
90	Les rêves ou les fantasmes de A sont discutés
63	A aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles
28	A communique une capacité d'agir
6	A verbalise la qualité émotionnelle des interactions avec de
34	A reproche aux autres ou a des forces extérieures ses difficultés
31	T demande plus d'information ou d'élaboration.
48	T encourage l'indépendance de A
78	A recherche l'approbation, l'affection ou la sympathie de T
	Items non caractéristiques
58	A résiste à l'examen des pensées, réactions ou motivations a
29	A communique son souhait d'être indépendant ou autonome
94	A se sent triste ou déprime
7	A est anxieux ou tendu
22	A exprime des sentiments de remord
1	A exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers
89	T affirme des certitudes quant aux états mentaux de A
25	A exprime compassion et préoccupation
12	Des silences surviennent durant la séance
70	A lutte pour contrôler des sentiments ou des impulsions
44	A se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis à vis de T
53	A parle de ses expériences comme si elles étaient distantes
61	A se sent timide ou embarrassé

Les adolescents de ce facteur (Tableau 10) sont caractérisés par la verbalisation des sentiments liés à la perte (item 19), l'évocation et l'exploration des relations interpersonnelles (item 63) et la charge affective liée à leur discours (item 40). L'adolescent, à l'instar des deux autres facteurs, est

engagé dans le travail thérapeutique (item 73), sollicite la sympathie du thérapeute (item 78) et communique l'envie de rester proche de ce dernier (item 29 ; item 58). L'adolescent communique une confiance en sa capacité à agir (item 28), évoque la qualité émotionnelle des interactions avec les autres (item 6). La réflexivité semble cependant mise en échec à travers la tendance de l'adolescent à reprocher aux autres ses propres difficultés (item 34), son impossibilité à exprimer préoccupation, compassion ou remords (item 25 ; item 22). L'adolescent semble à l'aise dans la relation et avoir confiance en la personne du thérapeute (item 61 ; item 44). Son caractère actif, voire agité, s'éprouve à travers l'absence de silences survenant au cours de la séance (item 12), et la charge affective qui sature son discours (item 53). L'adolescent semble laisser libre cours à ses sentiments, ses impulsions (item 70).

Le thérapeute encourage l'adolescent à élaborer, à détailler son discours et à décrire son expérience (item 31), de même qu'il encourage son indépendance (item 48). Les relations amoureuses, sentimentales sont discutées (item 64) ainsi que les rêves et fantasmes de l'adolescent (item 90). Enfin, le thérapeute propose des interventions interprétatives provisoires, interrogatives sur les états internes de l'adolescent, non figées ni définitives (item 89).

### **Dimensions psychiques composant le Facteur 3 :**

Ce facteur 3 (Tableau 8) met en évidence un équilibre plus marqué dans les attitudes du thérapeute, qui sont plus présentes que pour le facteur 1, mais moins prépondérantes que dans le facteur 2. C'est la fonction réflexive qui est principalement représentée dans les attitudes thérapeutiques. Le thérapeute invite l'adolescent à élaborer davantage lorsqu'il s'exprime, encourage l'indépendance de l'adolescent et propose des interprétations non définitives, ni figées, soumises à validation de l'adolescent. Par ailleurs, la fonction contenante et le médium malléable au sens large sont également présents au cours de cette psychothérapie, dans des proportions moindres. Pour exemple, l'humour occupe une place importante dans la thérapie, et l'indépendance de l'adolescent est encouragée.

Concernant les processus psychiques chez l'adolescent, nous notons que les processus de symbolisation secondaire efficiente sont très massivement représentés, évoquant un fonctionnement psychique fluide, cependant peu orienté autour de la réflexivité, dont peu d'indicateurs marquent la présence. Le processus de construction identitaire, quant à lui, semble engagé et s'exprime à travers la thérapie. Les indicateurs d'échec de la symbolisation primaire sont également répertoriés mais dans une proportion moindre, ce qui laisse penser à une organisation psychique qui tend à se désorganiser à des occasions plus rares que pour l'adolescent qui caractérise les deux autres facteurs.

### Concordance entre facteur 3 et prototypes :

Ce facteur (tableau 7) rend compte d'une similarité plus importante de cette orientation thérapeutique avec les thérapies d'orientation analytique (psychodynamique et psychanalytique). Le modèle psychanalytique est le prototype le moins similaire à ce facteur, pour autant, les 3 autres prototypes sont similaires dans des proportions équivalentes. L'adolescent explore ses relations interpersonnelles au cours de cette psychothérapie et verbalise la qualité émotionnelle de ces relations. L'humour occupe une grande place dans cette thérapie, et l'adolescent se sent à l'aide dans la relation. Le thérapeute, quant à lui, invite l'adolescent à plus d'élaboration, propose des interprétations non figées ni définitives.

### 1.2.2. Correspondance facteur - adolescent et temps d'évaluation

Un total de 7 tris a été repéré comme appartenant au facteur 1 (Tableau 11). Ces tris correspondent aux 3 temps de l'évaluation des adolescents « Kevin » et « David », et au temps 3 de l'évaluation de l'adolescente « Amandine ». Par ailleurs, 6 tris correspondent au facteur 2, et concernent les trois temps d'évaluation de « Romane » et « Karene ». Enfin, 8 tris ont été associés au facteur 3. Ces tris correspondent aux 3 temps d'évaluation de « Claire », « Thibaut » et aux 2 premiers temps d'évaluation de « Amandine ».

Ces résultats montrent que, d'un point de vue quantitatif, les grandes tendances de la psychothérapie de chaque adolescent restent stables au cours du temps. En effet, la notion de facteur ne permet pas de constater une évolution des tendances de la psychothérapie au cours du temps chez 6 de ces 7 adolescents, mais permet de dégager les tendances qui orientent la psychothérapie pour chacun d'eux. Cependant, pour « Amandine », une différence suffisamment significative entre le T2 et le T3 permet d'observer un glissement de cette tendance depuis le facteur 3 vers le facteur 1. Les analyses qualitatives de cas uniques permettront de percevoir plus spécifiquement, pour chaque adolescent, les caractéristiques spécifiques de chaque parcours thérapeutique.

Tableau 11. Correspondance entre adolescents et facteurs en fonction du temps d'évaluation

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Thibaud</b>	Facteur 3	Facteur 3	Facteur 3
<b>Romane</b>	Facteur 2	Facteur 2	Facteur 2
<b>Claire</b>	Facteur 3	Facteur 3	Facteur 3
<b>Amandine</b>	Facteur 3	Facteur 3	Facteur 1
<b>Kevin</b>	Facteur 1	Facteur 1	Facteur 1

Karene	Facteur 2	Facteur 2	Facteur 2
--------	-----------	-----------	-----------

### 1.2.3. Spécificité des facteurs

Nous avons mis en évidence les similarités des 3 facteurs avec les prototypes des grands courants psychothérapeutiques qui ont été étudiés auparavant avec l'APQ. Nous avons vu la proximité de cette thérapie par l'écriture avec les thérapies psychodynamiques, et celles centrées sur la mentalisation, mais elle partage également des indicateurs communs avec les thérapies cognitives et comportementales. Ces résultats indiquent les grandes tendances de la thérapie à médiation groupale par l'écriture et ses similarités avec ces 3 modèles psychothérapeutiques spécifiques.

Cependant, la nature de ces résultats rend avant tout compte du caractère polymorphe de cette psychothérapie, et corrobore les éléments que nous avons pu noter dans la littérature, relatifs au modèle des médiations : la psychothérapie à médiation s'adapte aux sujets qu'elle prend en charge. En effet, nos trois facteurs mettent en évidence une attitude thérapeutique spécifique qui fait écho aux caractéristiques de l'adolescent inscrit dans cette thérapie. La ressemblance de cette thérapie par l'écriture avec d'autres prototypes met en évidence ses caractéristiques générales communes avec les autres modèles, mais elle est également modulée en fonction du facteur. En effet, les ressemblances sont modulées en fonction des spécificités du facteur, et donc des particularités du fonctionnement de l'adolescent. Ces analyses révèlent, d'une part, le caractère polymorphe de la thérapie par l'écriture, ses ressemblances avec les modèles cognitivistes, ceux centrés sur la mentalisation et le modèle psychodynamique, mais montrent également que la proximité avec ces autres modèles fluctue en fonction des caractéristiques de la dyade. À cet égard, le facteur 1 partage des items communs avec les thérapies cognitives et comportementales principalement ; le facteur 2 est plus proche des thérapies centrées sur la mentalisation ; enfin, le facteur 3 est proche des thérapies psychodynamiques mais également cognitives et comportementales.

Par ailleurs, une comparaison de nos trois facteurs nous permet de mettre en évidence les items caractéristiques communs à ces facteurs, mettant en relief le « prototype » général de la thérapie à médiation par l'écriture (Tableau 12). Nous avons donc relevé les items qui sont partagés par au moins 2 des 3 facteurs mis en évidence par l'analyse factorielle.

Cette thérapie à médiation groupale par l'écriture est donc caractérisée par une interaction patient - thérapeute au sein de laquelle rêves et fantasmes de l'adolescent sont discutés. L'humour est également un marqueur prédominant de l'atmosphère et de la dyade. Le thérapeute a tendance à encourager l'indépendance de l'adolescent, partage ses propres émotions et communique dans un style clair et cohérent. L'adolescent quant à lui est engagé dans la thérapie, communique des affects de plaisir, apparaît calme, détendu et à l'aise. De plus, il communique des sentiments positifs et sa

confiance envers le thérapeute ainsi qu'en sa propre capacité d'agir. Il témoigne son accord et sa considération pour les observations du thérapeute. Bien que la relation au thérapeute soit marquée positivement, l'adolescent n'exprime aucun sentiment de remords lorsqu'il évoque des situations au cours desquels il a blessé autrui, et ne montre aucun signe de compassion, de préoccupation lorsqu'il décrit des événements négatifs survenus chez autrui.

Tableau 12. Items spécifiques à la médiation écriture

Item	Description
	<i>Items caractéristiques</i>
Item 73	A est engagé dans le travail T
Item 74	L'humour est utilisé
Item 48	T encourage l'indépendance de A
Item 81	T fait part de ses propres émotions
Item 28	A communique une capacité d'agir
Item 90	Les rêves et fantasmes de A sont discutés
Item 46	T communique avec A dans un style clair et cohérent
	<i>Items non – caractéristiques</i>
Item 94	A se sent triste ou déprimé
Item 7	A est anxieux ou tendu
Item 22	A exprimé des sentiments de remord
Item 1	A exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers T
Item 25	A exprime compassion et préoccupation
Item 44	A se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis à vis de T
Item 42	A rejette les commentaires et observations de T
Item 61	A se sent timide ou embarrassé

## 1.3. Discussion des résultats liés aux processus

### 1.3.1. La médiation écriture: une dyade polymorphe dans un cadre unique

Dans un premier temps, la mise en évidence des 3 facteurs nous indique que dans un cadre à médiation groupal par l'écriture, plusieurs grandes tendances se dégagent. En effet, nous avons montré plusieurs configurations spécifiques de la dyade qui ont pris naissance de manière simultanée dans un seul et même cadre thérapeutique, une multiplicité de processus dyadiques pouvant naître dans un cadre thérapeutique donné. Chaque adolescent se présente dans la relation avec des caractéristiques spécifiques, entrant alors dans le groupe avec sa subjectivité propre. L'étude des mécanismes thérapeutiques en médiation à travers l'APQ concourt alors à mettre en exergue le pôle d'organisation homéomorphe du groupe (Kaës, 1999), c'est à dire la constitution d'espaces

différenciés au sein du cadre groupal. Ces observations mettent également en évidence un élément notable lié à la personne du thérapeute. En effet, alors que chaque facteur désigne un adolescent « type », et caractérise des adolescents différents qui ont évolué simultanément dans la même thérapie groupale, regroupés en fonction de leur ressemblance avec cette typologie, le thérapeute, quant à lui, est une seule et même personne caractérisée différemment en fonction des 3 facteurs. Ceci semble ainsi indiquer que dans le groupe à médiation écriture, l'attitude thérapeutique se transforme en fonction de la relation avec l'adolescent, proposant alors une attitude thérapeutique adaptable, « sur-mesure » (Roussillon, 1999a) à la subjectivité de l'adolescent. Ce point particulier semble de fait renvoyer à l'expression de la malléabilité (Roussillon, 2002), dont le détail des items composant les facteurs rend compte de la nature précise. Chaque facteur désigne donc une configuration dyadique notable par les contenus qui la forment, que nous décrivons ci-dessous.

#### **1.3.1.1. Facteur 1 : la marque du clivage**

Le facteur 1 est caractéristique d'une dyade composée d'un thérapeute dont les attitudes sont moins prégnantes que celles de l'adolescent. Le thérapeute laisse davantage de place à l'associativité de l'adolescent, mettant en évidence les caractéristiques cliniques de la règle fondamentale qui organise l'atelier à médiation, la liberté d'association (Brun, 2015). L'activité thérapeutique met en lumière la fonction médium malléable du thérapeute, en appui sur la fonction réflexive (Roussillon, 2002). En effet, le thérapeute invite l'adolescent à la réflexivité, en étant attentif aux comportements non verbaux tout en réfléchissant ses propres émotions, dans un style clair pour l'adolescent. L'adolescent de cette dyade est un sujet qui présente des indicateurs de failles dans les processus de symbolisation primaire, ainsi, il peut adopter une attitude de provocation et de test des limites du cadre thérapeutique. Nous notons également des limites dans la fonction réflexive du psychisme de l'adolescent, perceptibles à travers l'absence de remords ou de compassion dans les situations de conflits avec ses pairs. Cependant, ces limites semblent ponctuelles et surgissent par phases, car nous notons également des compétences dans le processus de symbolisation secondaire et dans la fonction réflexive du psychisme : les thématiques abordées par l'adolescent sont nombreuses, son attitude est active, voire agitée, et l'humour est fréquemment présent au niveau du cadre. Le travail de construction identitaire semble également mobilisé dans le cadre de l'atelier. L'adolescent y exprime ses préoccupations pour les sentiments et expériences sexuelles, communique une confiance en sa capacité à produire des effets par son comportement et semble capable et désireux de faire des liens dans une perspective temporelle, avec le contenu des séances précédentes.

Ces éléments révèlent des processus de secondarisation par moment opérants, et rompus ponctuellement par un clivage qui cristallise ces tendances, et transforme l'élaboration, la labilité



thématique, l'humour et la discussion des fantasmes, en passages à l'acte et en états d'agitation. De la même manière, les processus pubertaires mis en mouvements chez ces adolescents se trouvent accentués et rigidifiés lors des phases de désorganisation, cristallisant les références aux thématiques sexuelles et violentes à des contenus crus et agressifs. Ces phénomènes sont évocateurs de ce que Bonneville (2010) nomme « zones de psychoses symbiotiques », caractéristiques chez les sujets ayant précocement vécu des traumatismes relationnels précoces, comme cela peut être le cas chez les sujets placés. Le moi fonctionne de manière adaptée à la réalité la majeure partie du temps, mais peut trouver à se désorganiser sur le plan des processus de symbolisation, à la rencontre d'une expérience sensorielle réactualisant un éprouvé traumatique archaïque.

En écho à ces processus, le thérapeute propose une activité davantage centrée sur l'engagement à la réflexivité, attirant l'attention de l'adolescent tant sur son propre comportement et sur la signification de ce dernier, que sur les états internes propres au thérapeute. C'est alors la fonction réflexive du thérapeute qui s'exprime sur ce plan, opérant comme un miroir de l'expérience subjective de l'adolescent projetée sur le cadre (Rabeyron, 2016a), en attente d'appropriation.

### **1.3.1.2. Facteur 2 : le retrait de la subjectivité**

Le facteur 2 présente une tendance inverse : le facteur 1 mettait en avant une présence plus marquée de l'adolescent par rapport à une posture plus en retrait du thérapeute. Le facteur 2 révèle une présence plus soutenue du thérapeute, qui s'exprime principalement par une fonction contenantante visant la réassurance et la sécurisation de l'adolescent. Ces éléments sont perceptibles à travers la tendance du thérapeute à encourager l'adolescent à s'exprimer, mais également à respecter la présence du silence sans presser l'adolescent à produire des contenus thématiques. Le thérapeute se montre également rassurant et réfléchit ses propres émotions, exerçant une activité réflexive plus discrète que dans le facteur 1. L'adolescent présente un niveau élevé d'indicateurs relatifs aux failles dans les processus de symbolisation primaire, illustrés par une tendance au retrait, à la passivité, à la sécheresse de l'activité psychique manifeste à travers l'absence de contenus thématiques abordés, leur caractère inanimé, rigide et répétitif. Nous relevons peu d'items correspondant aux fonctions secondaires et réflexives de la symbolisation, et aucun item ne rend compte de la dynamique pubertaire et du travail de construction identitaire opéré. Cette organisation de la subjectivité est une seconde configuration caractéristique des sujets victimes précocement d'événements de vie traumatiques : l'associativité motrice et verbale, la créativité et la vie psychique sont alors marquées par une certaine rigidité et par la passivité (voire une impuissance) de leur fonctionnement (Paquette et Terradas, 2018). De plus, l'absence d'engagement du processus de construction de l'identité s'articule à la notion de fonctionnement limitée à l'adolescence, témoignant d'un travail pubertaire

mis en échec et caractérisé par l'appauvrissement de l'espace imaginaire du sujet (Corcos et Lamas, 2016). La pathologie limite du fonctionnement psychique à l'adolescence impacte les processus psychiques internes qui visent le traitement et la production de contenus, les processus représentationnels, et appauvrit la capacité de recours à l'imaginaire. Ce facteur met en exergue une spécificité de l'attitude de l'adolescent orientée vers un retrait de la subjectivité et une sécheresse affectivo-thématique, perceptibles à travers l'absence d'activité représentative, verbale ou motrice manifeste, pour lesquelles le thérapeute propose une activité étayée sur la fonction contenante et l'encouragement à la verbalisation et à la communication. L'activité thérapeutique se positionne alors en articulation avec l'absence de contenus psychiques manifestes et favorise une posture de contenance, dont la fonction sécurisante peut aboutir à l'émergence des processus représentatifs (Jeammet, 2002). Le thérapeute devient plus actif lorsque l'adolescent adopte une posture passive, ce qui met en évidence une structure d'interactions décrite dans une recherche récente, et qui semble indépendante du modèle thérapeutique (Calderon et al., 2019).

### **1.3.1.3. Facteur 3 : engagement stable dans le travail d'adolescence**

Ce dernier facteur présente une attitude thérapeutique massivement investie du côté de la fonction réflexive. Comparativement au facteur 1, les items représentant cette catégorie sont quantitativement plus présents et traduisent une activité plus soutenue du thérapeute dans cette configuration dyadique. Le thérapeute encourage l'adolescent à élaborer, à détailler les contenus associatifs. Il adopte également une attitude interprétative marquée par la suspension des propositions énoncées : ces interprétations ne sont pas rigides ni définitives et donnent lieu à des interrogations adressées à l'adolescent. Le thérapeute encourage également l'adolescent à davantage d'autonomie et d'indépendance dans le cadre de la thérapie. Du côté de l'adolescent, les données relevées indiquent une présence plus fine des indicateurs d'échecs de la symbolisation primaire, qui s'illustrent avant tout par l'absence de remords ou de compassion à l'égard d'autrui, indiquant la difficulté de l'adolescent à produire, ou une tendance trop importante à inhiber, des représentations de l'état affectif de l'autre, et ainsi à produire une réponse émotionnelle en écho. Ces éléments concordent avec les données relatives à la fonction réflexive spécifiquement : peu d'indicateurs font état de cette fonction psychique. Néanmoins, les données mettent en avant le caractère organisant des processus secondaires, qui sont quantitativement très représentés dans ce facteur : l'adolescent présente une labilité psychique qui lui permet d'aborder rêves et fantasmes, relations interpersonnelles et expérience de perte. Par ailleurs, l'atmosphère est également marquée par l'humour, et l'adolescent semble engagé dans le travail thérapeutique, à l'instar de l'adolescent des deux autres facteurs. Enfin, le processus pubertaire et le travail de construction identitaire semblent également engagés chez

l'adolescent, qui témoigne d'une capacité de liaison représentation-affect manifeste, et aborde des contenus thématiques caractéristiques à cette période, comme les relations interpersonnelles actuelles et les expériences et sentiments sexuels.

Ce facteur se réfère donc davantage à un adolescent engagé dans le travail de secondarisation et de construction identitaire, bien que des incursions de désorganisation puissent émerger à l'occasion. En écho, le thérapeute propose une attitude réflexive qui fait réponse aux limites de ces processus chez l'adolescent.

### **1.3.2. Des « tendances » thérapeutiques dépendantes de la dyade**

Nous avons souligné que la mise en exergue de ces trois facteurs rend compte de plusieurs types de configuration de la dyade simultanément dans une même psychothérapie groupale. Le croisement de ces données avec les items corrélés aux prototypes des courants majeurs de psychothérapies d'adolescents nous indique que chaque facteur présente une forme spécifique de similarités ou de différences avec ces prototypes. En d'autres termes, à chacune de ces configurations de la dyade correspond également une ressemblance particulière avec un type de psychothérapie.

Le **facteur 1** est avant tout semblable au prototype de thérapie cognitive et comportementale, mais porte également des ressemblances avec les thérapies centrées sur la mentalisation : l'humour est une variable centrale du traitement, le style du thérapeute est clair, cohérent, compréhensible par l'adolescent, qui par ailleurs semble accorder sa confiance au thérapeute, verbalise des sentiments positifs à son égard. Ces similarités sont notables car elles rendent compte de l'articulation entre l'organisation subjective de l'adolescent (un clivage engageant des désorganisations ponctuelles, autour du passage à l'acte) et les réponses thérapeutiques. En effet, l'enjeu thérapeutique avec de telles organisations de la subjectivité peut être orienté par la nécessité d'encourager l'émergence de la fonction réflexive du sujet, autrement dit des processus de mentalisation. Plusieurs auteurs évoquent, dans des situations similaires, la nécessité d'accentuer dans les thérapies d'adolescents la présence de l'environnement et son caractère actif (Botbol et al., 2010), vivant et animé (Berger, 2006).

Le **facteur 2** est caractérisé par sa ressemblance majeure avec les thérapies centrées sur la mentalisation, mais également par son caractère protéiforme : en effet, il partage d'importantes similitudes avec les thérapies cognitives et comportementales, psychodynamiques, mais aussi psychanalytique. En ce sens, bien que la démarche principale soit tournée vers la mentalisation, des aspects saillants d'autres psychothérapies sont également perceptibles au sein de cette configuration dyadique. Le thérapeute encourage la réflexion de l'adolescent sur ses états internes, reformule, clarifie ce que dit l'adolescent, orientant son activité du côté des processus de contenance, dont l'enjeu

peut être la sécurisation de l'espace interne en vue de l'émergence des processus représentatifs, de symbolisation. L'enjeu thérapeutique est ici de favoriser les conditions d'émergence des contenus psychiques à travers une activité contenantante (Jeammet, 2007), ce qui peut tendre à expliquer la présence d'indicateurs partagés entre les 4 approches psychothérapeutiques.

Le **facteur 3** est le plus proche de la dyade des thérapies psychodynamiques. Le thérapeute propose des interprétations sur le fonctionnement de l'adolescent, et ce dernier est à l'aise, aborde ses relations interpersonnelles et verbalise la qualité émotionnelle de ses relations avec les autres. L'enjeu thérapeutique est ici davantage orienté sur les contenus de la subjectivité, car l'adolescent semble disposer de ressources psychiques plus marquées et tournées vers la secondarisation, ce qui rend possible le travail d'élaboration et de production de représentations.

Les similarités et différences globales indiquent que cette médiation par l'écriture se rapproche beaucoup des 3 courants psychothérapeutiques que sont les courants cognitifs et comportementaux, centrés sur la mentalisation, et psychodynamique. Les similarités avec le modèle psychanalytique classique sont plus légères, voire inexistantes, notamment pour le facteur 1. Ceci semble indiquer que le cadre de la médiation se prête à l'exercice d'une multiplicité de styles et de configurations thérapeutiques simultanément dans un groupe donné, en fonction des particularités que présente l'adolescent accompagné. Cette thérapie par l'écriture présente donc de grandes similarités avec les TPD, TCM et TCC. De plus, ces éléments mettent en évidence la place de la promotion de la fonction réflexive dans ce modèle, de par sa proximité avec le prototype TCM, ce qui corrobore les données issues de la littérature, qui présentent cette activité thérapeutique spécifique comme un facteur commun aux différents modèles de thérapies d'adolescents (Goodman et al., 2016).

La nature de ces résultats rend compte, avant tout, du caractère polymorphe de cette psychothérapie, et corrobore les éléments que nous avons pu noter dans la littérature relative au modèle des médiations : la psychothérapie à médiation s'adapte aux sujets qu'elle prend en charge. Ces données sont consistantes avec les recherches antérieures, qui notent dans la thérapie d'adolescents une attitude du thérapeute globalement plus tournée vers l'adaptation aux caractéristiques du patient, vers la réactivité, plutôt que vers l'adhésion rigide à un modèle (Midgley et al., 2018). En effet, nos trois facteurs mettent en évidence une attitude thérapeutique spécifique qui fait écho aux caractéristiques de l'adolescent inscrit dans cette thérapie. La ressemblance de cette thérapie par l'écriture avec d'autres prototypes met en évidence ses caractéristiques générales communes avec les autres modèles, mais est également modulée en fonction du facteur. Ces analyses révèlent, d'une part, le caractère polymorphe de la thérapie par l'écriture, ses ressemblances avec les modèles cognitivistes, centrés sur la mentalisation, et psychodynamique, mais montrent également que la proximité avec d'autres modèles fluctue en fonction des caractéristiques de la dyade. À cet

égard, le facteur 1 partage des items communs avec les thérapies cognitives et comportementales principalement ; le facteur 2 est plus proche des thérapies centrées sur la mentalisation ; enfin, le facteur 3 est proche des thérapies psychodynamiques mais également cognitives et comportementales. Ainsi, ces données sont évocatrices des recherches princeps menées avec le Q-Set (Ablon et Jones, 1998 ; Ablon et Jones, 1999 ; Ablon et al., 2011), qui soulignaient bien que les thérapies psychodynamiques reposent sur des pratiques plus hétérogènes que les psychothérapies relevant d'autres modèles, en ayant recours à davantage de stratégies thérapeutiques. À cet égard, cette thérapie groupale à médiation par l'écriture semble s'inscrire dans cette dynamique. Néanmoins, des recherches plus récentes soulignent que, malgré cette diversité, les thérapies psychodynamiques témoignent d'un fort niveau d'adhérence avec le modèle psychanalytique (Grossfeld et al., 2019). Nos données indiquent, à l'inverse, une adhésion plus faible de la thérapie à médiation par l'écriture au modèle psychanalytique, ce qui semble constituer une spécificité de cette thérapie.

### **1.3.3. Spécificités de l'atelier à médiation groupal par l'écriture**

Afin de prolonger ce travail de caractérisation de cette médiation par l'écriture, nous avons extrait de notre corpus les variables (items) redondantes d'un facteur à l'autre (Tableau. 4). La persistance d'un item entre 2 facteurs, voire même entre les 3 facteurs, nous semble représentative, au point de vue quantitatif et descriptif et dans une perspective objectivante, des spécificités de notre atelier à médiation thérapeutique par l'écriture tel qu'il a été mené auprès de ces adolescents.

Rappelons que cette psychothérapie s'est révélée caractérisée par l'engagement de l'adolescent au sein de la thérapie. L'adolescent s'est présenté comme un sujet à l'aise et semblant globalement apaisé, serein. Par ailleurs, il témoigne de sa confiance envers le thérapeute, dont il accepte les observations et exprime des sentiments positifs. Bien que l'adolescent puisse communiquer cet apaisement, son investissement positif envers le thérapeute, sa confiance en sa capacité d'agir et de produire des effets par ses comportements, il s'avère cependant peu conscient des états affectifs et émotionnels de l'autre. Le thérapeute, quant à lui, encourage l'indépendance, l'autonomie de l'adolescent, communique et réfléchit ses propres affects, et s'adresse à l'adolescent dans un style clair, cohérent.

Enfin, les caractéristiques centrales de la relation adolescent - thérapeute concernent le recours à l'humour et le contenu thématique des séances, au cours desquelles rêveries et fantasmes de l'adolescent sont des objets de discussion.

### **1.3.4. La symbolisation et la construction identitaire des adolescents à travers l'APQ**

Les 3 facteurs extraits de l'analyse factorielle mettent en évidence trois profils spécifiques du fonctionnement individuel des adolescents que nous avons suivis au cours de l'atelier à médiation groupale par l'écriture.

Ces trois profils nous indiquent que ces adolescents sont, de manière systématique, soumis à des désorganisations importantes qui concernent les processus de symbolisation primaire, les inscrivant alors dans une dynamique psychique qui favorise l'expression comportementale, l'agitation psychomotrice ou psychique, affective, ou bien, à contrario, sont inscrits dans une dynamique de retrait de la subjectivité, qui inhibe et assèche les capacités de verbalisation et d'associativité. Dans ces deux configurations, les processus de réflexivité, d'élaboration sont mis en défaut et entravés. Ces éléments corroborent les données mises en évidence dans la littérature, concernant l'organisation de la subjectivité chez ces adolescents en situation de placement (Berger, 2006, 2018 ; Bonneville, 2010). Les items qui caractérisent le rapport de l'adolescent au thérapeute mettent également en perspective deux mouvements : d'une part, une tendance à l'investissement, voire au surinvestissement, presque à l'adhésivité, à la personne du thérapeute, ou au contraire la transgression, le test des limites du cadre. Ces deux éléments témoignent de la cristallisation d'un mode de fonctionnement pré-œdipien qui implique une relation de dépendance à l'objet (Jeammet, 2007), qui évoquent également des limites dans les relations d'attachement (Lemoust de Lafosse et Blanc, 2016). Ces limites posées aux processus d'attachement sont à mettre en lien avec les indicateurs qui témoignent des limites de la fonction réflexive du psychisme chez ces adolescents. En effet, les 3 profils étudiés indiquent que ces adolescents recourent avec difficulté à la représentation de la subjectivité d'autrui, notamment dans les situations qui impliquent des affects négatifs, de la souffrance ou du déplaisir. Dans ces circonstances, la subjectivité se focalise davantage sur l'expérience personnelle pour interpréter la souffrance d'autrui, ou bien ne peut se projeter dans le monde interne de l'autre. Ces éléments mettent en évidence ce qui a pu être identifié chez ces adolescents, pour qui l'accès et la perspective de la vie psychique de l'objet - autre - sujet sont mis en défaut (Baez et al., 2018).

En fonction du profil de l'adolescent, ces instants de désorganisation diffèrent. En effet, deux profils (facteur 1 et facteur 2) indiquent une rigidification du mode de fonctionnement archaïque et des dysfonctionnements survenant dans la symbolisation, alors que le facteur 3 évoque davantage un fonctionnement psychique plus fluide, qui tend à se désorganiser et se réorganiser au fil de l'expérience subjective.

Concernant le processus de construction identitaire, nos facteurs mettent en avant que cette étape de développement suit une trajectoire hétéroclite. En effet, ce processus semble poursuivre un avancement différent en fonction du profil d'adolescent. Les facteurs 1 et 3 indiquent que ces

adolescents sont bien engagés dans le processus de construction identitaire. Au niveau thématique, la subjectivité explore effectivement des contenus inhérents à la population adolescente, comme les thèmes sexuels, affectifs ou relationnels. Au niveau de la narrativité, l'espace identitaire semble également se constituer, notamment en lien avec la recherche de structuration par les caractéristiques temporelles de l'environnement : les adolescents sont en recherche de repères temporels et d'éléments de liaison de l'identité, perceptible à travers l'élaboration des phénomènes passés et du matériel antérieur de la thérapie. L'ensemble des éléments décrits nous indique que, bien que les processus de symbolisation puissent se trouver rigidifiés, les enjeux de la construction identitaire peuvent malgré tout s'ouvrir pour ces adolescents.

Le profil lié au facteur 2, cependant, nous indique que l'adolescent caractérisé par ce facteur se trouve très fortement impacté dans l'expression du pubertaire. Nous notons également que ces éléments sont concomitants avec la faible opérationnalisation des processus de symbolisation primaire et de réflexivité. En effet, bien que les deux autres profils présentent des limites dans les processus de symbolisation primaire, de nombreuses capacités liées à la fonction réflexive et à la secondarisation peuvent contrebalancer les difficultés rencontrées à un moment donné, pour entamer le processus de construction identitaire. L'adolescent du facteur 2 ne semble pas bénéficier de ressources internes similaires à ses homologues. Les failles dans la symbolisation primaire sont sur-représentées et ne sont pas compensées par de possibles incursions de la secondarisation, qui pourraient soutenir le travail de construction identitaire.

### **1.3.5. La fonction médium malléable à travers l'APQ**

Nous pouvons mettre en relation les différents profils d'adolescents avec les attitudes thérapeutiques. En effet, chaque facteur caractérise un ou plusieurs des adolescents présents dans le groupe d'écriture, et décrit également un regroupement d'attitudes types présentes chez le thérapeute, et modulées en fonction de la dyade. Ces éléments indiquent que l'APQ semble à même de mettre en évidence la fonction médium malléable du cadre thérapeutique, en révélant l'écho qui peut exister entre l'attitude et l'organisation subjective de plusieurs adolescents au sein d'un même groupe, et l'accordage de l'attitude thérapeutique à ces spécificités.

En effet, l'étude du **facteur 1** par exemple met en exergue un thérapeute qui met davantage en avant des attitudes visant la réflexivité, en écho aux difficultés repérés chez l'adolescent dans cette dimension subjective, qui, bien que capable de produire des contenus thématiques, représentatifs, se retrouve submergé et mis à mal dans sa capacité à représenter à plusieurs occasions. L'attitude thérapeutique s'appuie sur ces spécificités, et accentue son activité sur l'encouragement à la réflexivité, à l'élaboration des contenus produits par l'adolescent.

À l'inverse, le **facteur 2** indique que l'adolescent se trouve dans un état plus massivement marqué par le débordement des fonctions psychiques primaires. Au regard de notre modèle théorique, ces phénomènes appellent à poser l'hypothèse d'une porosité dans la fonction contenantante qui organise le psychisme. Les données APQ révèlent que le thérapeute s'appuie, au regard de ce facteur, sur des attitudes contenantantes et vise la restauration d'une sécurité interne, plutôt que sur une activité centrée sur la réflexivité et l'élaboration des contenus. Et pour cause, ces contenus sont souvent inexistantes chez l'adolescent de ce facteur, ce qui semble expliquer l'attitude thérapeutique relevée, qui engage davantage à la production de contenus.

Le **facteur 3** met en exergue une attitude thérapeutique plus diffuse au regard des registres de la malléabilité. L'accent est mis sur la réflexivité, mais comporte également quelques éléments liés à la fonction contenantante. À cet égard, ces attitudes semblent s'appuyer sur les spécificités du spectre de la subjectivité exprimée par l'adolescent, dont la tendance à l'élaboration est plus inscrite, et les temps de désorganisation moins intenses. L'attitude thérapeutique s'ajuste alors à ces fonctions psychiques et tend à favoriser les processus expressifs et d'élaboration.

La fonction médium malléable du cadre thérapeutique, ici représentée par les attitudes, comportements et verbalisations du thérapeute, semble donc pouvoir être mise en évidence par l'APQ, et indique une concordance entre attitudes thérapeutiques et organisation subjective des adolescents, dans le cadre d'un atelier groupal. Ces données participent alors de l'objectivation de la fonction médium malléable du psychothérapeute au cours d'un atelier à médiation, et à la mise en évidence du caractère adaptable de cette fonction.

### **1.3.6. Des tendances stables dans le temps**

La mise en évidence des 3 facteurs et l'étude de leur répartition en fonction des différents temps d'évaluation correspondant à chaque adolescent indiquent que l'attribution d'un facteur à un adolescent donné semble rester stable au cours du temps. À cet égard, cet abord quantitatif de la dynamique thérapeutique indique que la nature de la dyade, les caractéristiques du thérapeute et les attitudes de l'adolescent restent globalement stables au cours du temps et suivent une trajectoire qui reste cohérente avec le fonctionnement initial de la dyade.

Ces éléments nous indiquent que l'organisation de la subjectivité chez l'adolescent, si elle se transforme au cours du temps et de la thérapie, répond néanmoins de manière durable à des caractéristiques, à des tendances similaires. Ainsi, si une transformation de la dynamique psychique de l'adolescent est perceptible au niveau qualitatif (au regard de ses tris spécifiques), la tendance globale de l'organisation de la subjectivité de l'adolescent reste stable. L'attitude du thérapeute répond à une logique similaire. Ainsi, si des changements ont lieu au cours du temps, ils se réalisent



en suivant une tendance définie dès le premier temps de l'organisation. Le facteur représente donc davantage la teneur de la psychothérapie, l'atmosphère globale de la dyade aux différents temps, et rend peu compte des processus de transformation qui occurred au cours du temps, dans cette perspective quantitative.

La mise en évidence de ces facteurs indique donc avant tout les différentes facettes de la thérapie par l'écriture, ses différentes formes au sein d'un même atelier, mais ne détaillent pas le processus de transformation dans cette perspective globale. Le changement qui survient au cours de la psychothérapie sera davantage perceptible à travers l'étude des tris spécifiques. Ces éléments sont alors importants au regard de la compréhension, de la description et de la saisissabilité de la forme de cette psychothérapie spécifique.

## 1.4. Symbolisation et Narration

### 1.4.1. Etude de la narration globale des adolescents

Nous présentons ici spécifiquement les écrits produits par les adolescents (Annexes, p.40) dans une perspective individuelle. Chaque texte a été écrit par un adolescent, sans articulation groupale.

#### 1.4.1.1. Analyse des processus discursifs

Tableau 13. Analyse quantitative des textes individuels

Indicateurs	Textes individuels	
<i>Style dominant</i>	Argumentatif	
<i>Type de mise en scène</i>	Ancrée dans le réel, par le Je	
<i>Verbes</i>	Factifs	41,6 %
	Statifs	41,6 %
	Déclaratifs	15,5 %
	Performatifs	1,3 %
<i>Connecteurs</i>	Condition	1,0 %
	Cause	11,4 %
	But	0 %
	Addition	71,4 %
	Disjonction	1 %
	Opposition	6,7 %
	Comparaison	3,8 %
Temps	4,8 %	

	Lieu	0 %
<i>Modalisations</i>	Temps	18,4 %
	Lieu	21,4 %
	Manière	3,9 %
	Affirmation	7,8 %
	Doute	0 %
	Négation	23,3 %
	Intensité	25,2 %
<i>Adjectifs</i>	Objectifs	19,5 %
	Subjectifs	46,9 %
	Numériques	33,6 %
<i>Pronoms</i>	Je	31,2 %
	Tu	13,4 %
	Il	35,5 %
	Nous	0,9 %
	Vous	0,4 %
	Ils	3 %
	On	4,3 %

Le style dominant pour l'ensemble de notre échantillon est argumentatif, avec un ancrage dans le réel, et une disposition du récit portée par le « je » (Tableau 13). Les textes produits vont donc principalement s'orienter autour des verbes « être » ou « avoir » (style ancré dans le réel), dans une narration souvent au singulier (par le « je »), au sein de laquelle le narrateur s'engage et donne son point de vue.

Les verbes utilisés par les adolescents sont majoritairement factifs et statifs, donc renvoyant aux problématiques de l'action ou de la description des états objectifs et externes, alors que le mode déclaratif, renvoyant davantage aux états internes du sujet, est beaucoup moins utilisé.

Les connecteurs d'addition sont les plus exploités dans les textes de tous nos participants, puisqu'ils composent 71 % de l'ensemble des connecteurs. Ces éléments, qui visent la liaison des différentes parties du discours, reposent principalement sur des notions d'ajout, de superposition des idées les unes à la suite des autres sur le mode de l'addition (« et » ; « ensuite »), sans élément de nuance entre les propositions comme peuvent le proposer les connecteurs de cause, de but ou même de comparaison.

Les modalisations les plus utilisées sont principalement les modalisations de négation (23,3 %) et d'intensité (25,2 %), puis les modalisations de lieu (21,4 %) et de temps (18,4 %). Ces éléments indiquent l'implication du locuteur dans la narration et fournissent les éléments spatio-temporels dans lesquels elle s'inscrit. En ce sens, les modalisations de notre corpus nous renseignent sur la forte implication des locuteurs, avec les modalisations d'intensité (« très » ; « beaucoup ») et sur le caractère oppositionnel et les éléments de négation et d'interdit des récits, avec les indices de négation (« ne » ; « ne... pas »). Les éléments de lieu et d'espace, qui permettent de situer l'action et le récit dans un cadre spatio-temporel spécifique, sont secondaires dans l'organisation de ce corpus et structurent les récits dans une moindre mesure. Les récits sont alors principalement caractérisés par leur forme dramatique (modalisations d'intensité et de négation, qui amplifient l'implication émotionnelle et la tension narrative) au détriment d'éléments de repères et de structure diégétique (modalisations temps et lieu).

Les catégories d'adjectifs les plus courantes dans les textes sont principalement subjectives (46,9 %) puis numériques (33,6 %). Les adjectifs subjectifs font référence à un avis du locuteur porté sur un objet, une personne, une idée. Ils reflètent donc l'avis propre et le monde interne du locuteur, alors que les adjectifs objectifs désignent des êtres et des choses indépendamment de son point de vue. Les adjectifs numériques caractérisent les nombres et la numération. Ces éléments nous indiquent l'implication subjective des adolescents dans leur narration. Les textes sont davantage descriptifs du vécu de l'auteur ou du personnage, que du monde objectif. Les adjectifs numériques indiquent que les textes citent des données chiffrées, notamment liées aux âges, aux jours, aux nombres...

Enfin, nous pouvons noter que l'utilisation des pronoms est presque exclusivement employée pour la première et la troisième personne du singulier. En effet, le « je » (31,2 %) et le « il » (35,5 %) sont les pronoms les plus utilisés par tous les adolescents, et désignent donc le recours à une narration liée à soi (ou au personnage), à l'autre extérieur (il), dans laquelle ne s'inscrit ni l'autre de la relation (tu), ni la pluralité sous sa forme groupale (nous) ou d'altérité (ils, vous).

#### 1.4.1.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l'univers de référence

Tableau 14. Analyse des thématiques des textes individuels

Indicateurs	Groupe total (n=10)
-------------	------------------------

<i>Univers de références</i>	Temps
	Famille
	Corps
	Mammifères
	Gens
	Sentiment
	Homme
	Musique
	France
	Vie
<i>Concepts</i>	Personnes et groupes sociaux (enfants, famille, parents, personnes du groupe)
	Comportements, sentiments (intelligence, pensée, gentillesse, jugement positif), amour, amitié, joie
	Caractéristiques (beauté, gros, petit, pauvre, ressembler)
	Santé, médecine (maladie, troubles mentaux, vie, mort)
	Alimentation (manger, aliments, cuisine)
	Politique, droit, société (droit, justice)
	Sports, Loisirs
<i>Émotions Positives (45)*</i>	Bonheur
	Rire
	Entrain
	Vivacité
	Anxiété
<i>Émotions Négatives (31)*</i>	Craintes
	Dépression
	Torpeur
	Folie

Les thèmes les plus exploités par nos participants sont le temps (« un jour il y avait une petite fille qui allait au zoo avec sa famille » ; « la semaine des vacances on est allés à la plage, après dans une grande ville et on a fait des activités » ; « Les 3 personnes se sont retrouvées à 1h du matin pour jouer au poker »), la famille (« Ce week-end j’irai voir ma mère » ; « A. et L. c’est mes sœurs ») et le corps (« il est petit » ; « tu es moche » ; « il a trop mangé »).

Les textes font également un grand usage du lexique animal, notamment en mettant en scène un bestiaire important censé représenter le personnage de la narration (« T. sortit du bar et se mit à la recherche d’une fille. Il s’arrêta et il rencontra un gorille dans une rue de la ville » ; « C. t’es ma licorne » ; « A. et T. sont à Paris et décident qu’il y a trop de monde, alors A. et T. décident d’aller acheter un chien et ils allaient tout le temps manger et le chien est mort, car il a trop mangé »).

Les thématiques liées aux sentiments et aux personnes sont utilisées de manière importante dans les textes. Le champ lexical des sentiments renvoie aux émotions qui seront présentées ci-dessous, dont l’émergence peut également être mise en lien avec les connecteurs d’intensité évoqués. De manière globale, les sentiments positifs ou négatifs sont évoqués dans leurs aspects extrêmes (« trop mort de rire, t’es la seule qui peut comprendre » ; « t’es mon sang, t’es toute ma vie »). Le thème des êtres vivants est d’abord saturé par les êtres animaux ; dans un second temps, les narrations fournissent des références à des personnages fictifs ou existants, notamment en lien avec les milieux artistiques. La deuxième grande catégorie d’êtres humains mentionnés dans les textes concerne les participants du groupe d’écriture. D’autres thèmes sont également présents, mais dans de moins grandes proportions. Nous avons sélectionné et présenté dans cette partie les 10 thématiques les plus importantes. Les concepts sont des catégories thématiques qui regroupent les concepts abstraits desquels sont issues les thématiques évoquées.

Au regard de la catégorie thématique spécifique des émotions (Tableau 14), nous observons, d’un point de vue quantitatif, que les émotions positives sont plus présentes dans les textes que les émotions négatives, qui restent cependant très nombreuses et organisent les textes avec une force assez similaire au groupe précédent. Un regard attentif sur ces deux catégories nous renseigne sur la coloration particulière de ces deux groupes d’émotions.

Ainsi, les émotions positives font davantage référence aux éprouvés de bien-être et de bonheur dans un premier temps. Un second groupe d’émotions positives révèle un vécu actif, une sensation voire une excitation (rire, entrain, vivacité ; « trop mort de rire », « elle est belle la vie, elle nous rend heureux »). Les émotions négatives s’orientent également autour de deux grands pôles : le premier fait référence à des éprouvés dépressifs, anxiogènes liés à la peur. Le second traite davantage la

question du traumatisme et de la sidération (torpeur : « c'est quoi ce truc-là ? Il a été trop choqué »), de la perte du lien à la réalité (folie, maladie mentale : « il est devenu dingue », « il ressemblait à un fou et se fit éjecter »).

## 1.4.2. Etude longitudinale de la narration des adolescents

### 1.4.2.1. Analyse des processus discursifs

Tableau 15. Evolution des textes individuels au cours du temps

Indicateurs	Catégories	Textes individuels T1	Textes individuels T3
<i>Style dominant</i>		Narratif	Argumentatif
<i>Type de mise en scène</i>		Ancrée dans le réel, par le Je	Dynamique, par l'action, le Je
<i>Verbes</i>	Factifs	31,6 %	49,7 %
	Statifs	54,6 %	32,3 %
	Déclaratifs	11,5 %	17,4 %
	Performatifs	2,3 %	0,6 %
<i>Connecteurs</i>	Condition	2,1 %	0 %
	Cause	10,6 %	14,3 %
	But	0 %	0 %
	Addition	66 %	73,5 %
	Disjonction	2,1 %	0 %
	Opposition	4,3 %	8,2 %
	Comparaison	8,5 %	0 %
	Temps	6,4 %	4,1 %
<i>Modalisations</i>	Lieu	0 %	0 %
	Temps	18,4 %	20,4 %
	Lieu	10,5 %	24,5 %
	Manière	5,3 %	2 %
	Affirmation	7,9 %	8,2 %
	Doute	0 %	0 %
	Négation	26,3 %	20,4 %
Intensité	31,6 %	24,5 %	
<i>Adjectifs</i>	Objectifs	13,2 %	18,8 %

	Subjectifs	61,8 %	28,1 %
	Numériques	25 %	53,1 %
<i>Pronoms</i>	Je	29,1 %	29,2 %
	Tu	19,7 %	10,1 %
	Il	31,6 %	42,7 %
	Nous	0 %	2,2 %
	Vous	0,9 %	0 %
	Ils	2,6 %	3,4 %
	On	6 %	1,1 %

Dans une perspective longitudinale, il apparaît intéressant de comparer les données globales produites précédemment, qui visent à caractériser la nature de la narrativité chez ces adolescents, avec des données qui différencient les caractéristiques de la narration à différents temps de la médiation groupale. Le tableau ci-dessus présente alors les mêmes éléments de narrations que ceux présentés précédemment, mais se focalisent de manière différenciée sur les écrits produits en première partie d'atelier, puis en seconde partie.

Tout d'abord, nous pouvons noter (Tableau 15.) que le style narratif dominant est différent entre les deux temps. Le temps 1 (T1) est caractérisé par un style « narratif », alors que le second (T3) est davantage organisé par le style « argumentatif ». Ainsi, le T1 semble décrire un ensemble de récits visant à produire une mise en scène, sous la forme d'histoires (fictives ou réelles) contées, présentées à la manière d'un récit. Or, le T3 indique que le positionnement global des écrits de ces adolescents tend à présenter plus intensément un positionnement subjectif, par l'utilisation d'un style argumentatif. Au cours de l'atelier, les adolescents se détachent d'un positionnement de récitant, pour adopter une posture plus « active » dans leurs écrits, qui ont alors davantage fonction de présentation et de défense des idées, points de vue, arguments propres.

Les catégories verbales des récits témoignent d'une mise en mouvement accentuée au niveau narratif au cours du temps. En effet, le T1 est caractérisé par un usage marqué des verbes statifs (54%), avec une proportion inférieure bien qu'importante des verbes factifs (31%), alors que cette tendance s'inverse au T3, avec 49% de verbes factifs et 32% de verbes statifs. L'accent en T1 est donc mis sur la description des états « permanents » du monde. Cette spécificité de la narration rend alors compte d'une certaine inertie de l'espace narratif/subjectif de ces adolescents, qui se transforme en cours d'atelier pour adopter une posture davantage tournée vers le mouvement et la description des états dynamiques du monde.

Les connecteurs logiques rendent compte, principalement, d'un recours massif et presque exclusif, aux deux temps de l'évaluation, aux connecteurs d'addition. Nous avons mis en évidence cette tendance dans la partie précédente, qui semble rester stable au cours du temps. L'ensemble des autres connecteurs sont peu mobilisés, ce qui semble témoigner d'une narration globale qui s'organise, en termes stylistique, principalement autour d'une succession de propositions sous formes d'additions, qui présentent peu de richesses logiques. Les actions, phénomènes et récits sont additionnés et rendent peu compte de la nature des liens qui caractérisent leurs interconnexions. Ainsi, plusieurs processus sont mis en scène à travers les écrits, les récits s'organisent et « présentent » des scénarios, dont l'articulation repose sur des connecteurs d'additions qui ne permettent pas d'identifier la nature qualitative des liens qui unissent ces phénomènes qui peuplent récits et subjectivités. Comme nous l'avons souligné, ces éléments semblent caractéristiques de l'absence des processus de liaison opérants au niveau psychique, qui transparaissent alors dans la narration écrite. À l'inverse, les modalisations (adverbes, locutions adverbiales) rendent davantage compte de la richesse des productions narratives que les connecteurs logiques. Ce phénomène pourrait, nous en faisons l'hypothèse, être lié au caractère souvent lapidaire des textes produits par les adolescents. En effet, les propositions sont peu nombreuses et enchaînées de manière rigide, mécanique, à travers le processus connecteur d'addition que nous avons décrit, déliées les unes des autres, mais les caractéristiques internes propres aux propositions semblent permettre de mettre en évidence un niveau plus fin de narration. Ainsi, les modalisations de temps, de négation et d'affirmation semblent stables au cours du temps. Or, les modalisations de lieu organisent davantage les récits en T3 (24%) comparativement au T1 (10%). Les écrits des adolescents comportent alors plus de marqueurs de temps au sein de leurs écrits. Par ailleurs, les marqueurs d'intensité, quant à eux, semblent diminuer au fil de l'atelier. Les propositions se teintent alors de modalisations mais perdent en intensité. Nous pouvons poser l'hypothèse que ce phénomène résulte d'une capacité de liaison émergente qui permet aux adolescents de représenter des contenus qui soient associés à des affects plus modérés, soumis à une meilleure symbolisation.

Le champ des adjectifs nous permet d'observer deux évolutions majeures au cours du temps. Tout d'abord, les textes produits en T1 sont beaucoup plus marqués par l'usage d'adjectifs subjectifs (marqueurs d'un avis personnel, issus d'un avis propre) qu'en T3 (de 61% à 28%). De fait, les adjectifs objectifs et numériques deviennent plus présents en T3. La tendance à utiliser des adjectifs, éléments grammaticaux visant à exprimer la qualité d'un objet donné et donc à caractériser le monde et l'environnement, se fluidifie en deuxième partie d'atelier (T3). L'on observe le passage d'un positionnement global qui décrit son environnement à travers des caractéristiques principalement subjectives, issues d'une appréciation personnelle, à une approche plus diversifiée qui prend en



compte autant les caractéristiques objectives que numériques de l'environnement. Le monde semble donc perçu, tout au moins raconté, dans une perspective qui gagne en capacité de décentration de la subjectivité pour occuper d'autres points de vue que le point de vue propre.

Enfin, les catégories pronominales des textes des adolescents présentent peu de variations au cours du temps. Nous notons spécifiquement que le « Je » est utilisé dans des proportions équivalentes en T1 et en T3. Le pronom « Tu » perd en importance au fil du temps, alors qu'à contrario, le pronom « Il » devient prédominant en T3. Cette dynamique indique que le « Je » reste un personnage central des narrations, alors que le pronom de l'adresse, le « Tu », laisse peu à peu sa place à un interlocuteur, un autre-sujet plus indéfini et relationnellement plus à distance du sujet qui écrit. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que la prise de perspective mise en évidence à travers l'évolution des adjectifs semble également trouver un écho au sein des catégories pronominales. La subjectivité peut alors fantasmer une présence annexe, un autre - sujet différents des partenaires de la relation que sont « Je » et « Tu », qui peut accueillir et incarner une part indifférenciée de la subjectivité.

#### 1.4.2.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l'univers de référence

Tableau 16. Evolution des thématiques des textes individuels au cours du temps

\*Les chiffres indiquent le nombre d'occurrences de chaque émotion en T1 et en T3

Indicateurs	Textes individuels T1	Textes individuels T3
<i>Univers de références</i>	Temps	Mammifères
	Famille	Temps
	Mythologie	Corps
	Corps	France
	Sentiment	Famille
	Gens	Vie
	Sport	Sentiments
	Musique	Communication par téléphone
	Education	Loisir
	Substance	Alimentation
<i>Concepts</i>	Personnes, groupes sociaux (enfants, parents, famille, personnes du groupe écriture)	Personnes et groupes sociaux (famille, personnes du groupe)

	Comportements, sentiments (gentillesse, jugements positifs, amitié, amour, joie, rire, sentiments)	Animaux (chiens, singes, animaux)
	Arts, culture (musique, films, mythologie)	Géographie, lieux (pays, France, capitale, lieu du groupe)
<i>Émotions Positives</i> (29 - 14)*	Bien-être, bonheur, rire, entrain, vivacité	Bien-être
	Bienveillance	Bienveillance
	Affection	Affection
	Amour	Amour
	Gentillesse	Calme
<i>Émotions Négatives</i> (16 - 13)*	Mal-être	mal-être
	Dépression	Dépression
	Folie	Torpeur
	Maladie mentale	Malveillance, haine, dégoût

Les thématiques abordées au cours de l'atelier suivent également une trajectoire évolutive au fil du temps. Ainsi, nous mettons en évidence dans le tableau ci-dessus les 10 thématiques principales abordées par les adolescents en fonction du temps d'évaluation. Nous avons présenté les caractéristiques de l'ensemble de ces thématiques dans une perspective générale. Notons cependant que le thème du « Temps » reste une thématique fondamentale des écrits des adolescents de notre échantillon, alors que les thèmes de la « Famille » et de la « Mythologie », qui représentaient des thèmes prépondérants en T1, laissent leur place aux thématiques du « Corps » et des « Mammifères » en T3. Ainsi, la temporalité reste une caractéristique majoritairement questionnée par ces adolescents. Cependant, la « Famille » et la « Mythologie » (dont nous avons vu qu'elle servait avant tout de support et de nomination dans les relations interpersonnelles, notamment amicales) traduisaient des préoccupations importantes pour le monde interpersonnel et relationnel des adolescents en T1, qui ne persistent pas en T3, ou avec moins d'intensité. En effet, le second temps d'évaluation met en évidence que les préoccupations, contenus principalement abordés dans les écrits, sont soutenus par

des références aux « Mammifères ». L'étude qualitative des textes met en évidence que ces références servent de support aux scénarios narratifs imaginés par les adolescents. En effet, le T1 présente davantage les relations réelles que les adolescents nourrissent entre eux, alors que les récits en T3 mettent en scène des personnages sous une forme animale. La dimension relationnelle et narrative subit donc une mise à distance du monde de l'« humain » concret et réel, ou du moins existant à l'extérieur de l'écrit, pour mettre en scène des animaux dont l'existence est identifiée dans la narration (niveau intradiégétique). Les thématiques liées aux émotions semblent également très présentes en première partie d'atelier, alors qu'elles perdent de leur poids en T3. Par ailleurs, les thèmes « Sport » et « Musique » disparaissent en T3, au profit d'un thème plus général qui est celui des « Loisirs ». Enfin, le thème « Substance » (caractérisé dans les textes par des références aux drogues) laisse sa place en T3 au thème « Alimentation ».

Au niveau des émotions, nous pouvons noter d'une part, que d'un point de vue quantitatif, le T3 est caractérisé par une baisse de l'intensité, du nombre d'occurrences et de références aux émotions. Ainsi, ce phénomène nous mène à considérer une nouvelle fois la notion d'apaisement affectif et de capacité de liaison émergeant au moment de ce T3. Les émotions positives occupent une place majeure en T1, et font référence au « Bien-être », à la « Bienveillance », l'« Affection » ou l'« Amour ». Ces mêmes thématiques restent présentes au niveau des émotions positives en T3, avec l'apparition de la notion de « Calme » qui n'existait pas avant, et qui présente l'émergence de l'apaisement dans la narration. Les émotions négatives sont également réduites en T3 mais dans des proportions moindres. Les références au « Mal-être » et à la « Dépression » restent stables dans le temps, alors que les notions de « Folie » et de « Maladie mentale », présentes en T1, disparaissent en T3 pour laisser place aux occurrences émotionnelles liées à la « Torpeur » et à la « Malveillance ».

### **1.4.3. Analyse des productions du groupe**

Nous avons présenté précédemment les données issues de l'analyse statistique des éléments textuels et discursifs produits par les adolescents dans le cadre de textes individuels. Or, partant des indications notamment de René Kaës (1999) qui mettent en évidence une structure psychique propre au fonctionnement groupal et des processus et des contenus spécifiques qui ne se seraient pas manifestés au sein des individualités, nous avons choisi d'analyser également, de manière différenciée, les textes produits dans le cadre d'une co-construction groupale. Les textes analysés ci-dessous présentent alors les narrations qui ont été produites par le groupe, c'est à dire dans une démarche créatrice mutualisée, faite de concessions, de conflits, d'accords et de plaisirs partagés ayant mené à des narrations distinctes des écrits individuels.

### 1.4.3.1. Analyse des processus discursifs

Tableau 17. Elements quantitatifs globaux des textes du groupe

Indicateurs	Textes du Groupe	
<i>Style dominant</i>	Argumentatif	
<i>Type de mise en scène</i>	Par le narrateur, par le Je	
<i>Verbes</i>	Factifs	48.3%
	Statifs	26.2%
	Déclaratifs	22.4%
	Performatifs	3.1%
<i>Connecteurs</i>	Condition	0.0%
	Cause	22.1%
	But	0.0%
	Addition	65.1%
	Disjonction	2.3%
	Opposition	4.7%
	Comparaison	4.7%
	Temps	1.2%
	Lieu	0.0%
<i>Modalisations</i>	Temps	12.8%
	Lieu	8.1%
	Manière	9.3%
	Affirmation	5.8%
	Doute	0 %
	Négation	37.2%
	Intensité	26.7%
<i>Adjectifs</i>	Objectifs	13.3%
	Subjectifs	59 %
	Numériques	27.7%
<i>Pronoms</i>	Je	17.4%
	Tu	15.2%
	Il	19 %
	Nous	0 %

	Vous	4.9%
	Ils	18.5%
	On	3.8%

Les productions du groupe suivent un style argumentatif, dont les mises en scènes sont avant tout narratives et portées par le « Je ». Les verbes utilisés sont majoritairement factifs, descriptifs des actions et des états « changeants » de l’environnement, mais les narrations intègrent également des verbes statifs dans une grande proportion, ainsi que déclaratifs dans des proportions équivalentes. En addition à la dimension descriptive des états inertes ou des mouvements, les récits groupaux portent également un caractère d’affirmation, des nuances verbales qui témoignent davantage d’un positionnement subjectif.

Les connecteurs logiques les plus massivement représentés sont les connecteurs de cause, et d’addition. Les connecteurs d’addition indiquent alors ce que nous avons noté par ailleurs, que les propositions sont principalement additionnées entre elles de manière non liée, en successions. Cependant, les récits groupaux bénéficient d’un taux de liaison important puisque des relations causales sont décrites dans ces narrations. Les modalisations d’intensité, de négation et de temps sont également prépondérantes dans les textes du groupe. Par ailleurs, les modalisations de lieu et de manière sont représentées, dans des proportions moindres. Ces éléments soulignent que les caractéristiques internes aux propositions des narrations de groupe sont colorées de caractérisations riches qui couvrent un large spectre des modalisations.

Au niveau des adjectifs, le caractère subjectif est prédominant dans ces récits. La subjectivité et l’interprétation subjective du monde et de l’environnement sont prépondérantes dans la structure narrative groupale, ce qui est souligné par la faible présence des adjectifs numériques et objectifs.

Enfin, les éléments pronominaux sont également présents dans leur diversité. Les trois personnes du singulier sont ainsi représentées dans des proportions équivalentes. Alors que le « Nous » n’est pas du tout présent dans les textes, le « Vous », le « Ils » et le « On » sont présents. Ces éléments nous mènent à penser que la narration groupale tend à intégrer un large spectre d’autres sujets, de représentations d’objets, et s’organise autour de la mise en scène de relations avec d’autres objets.

### 1.4.3.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l’univers de référence

Tableau 18. *Thèmes des textes groupaux*

\* Les chiffres indiquent le nombre d’occurrences de la thématique présents dans les textes

Indicateurs	Textes du Groupe
-------------	------------------

<i>Univers de références</i>	Temps
	Femme
	Homme
	Mammifères
	France
	Habitat
	Alimentation
	Comportement
	Sexualité
	Musique
<i>Concepts</i>	Personnes, groupes ( <i>femme, enfant, homme, monsieur prénoms de participants</i> )
	Comportements/sentiments ( <i>agressivité, violence, jugement, comportement, insultes</i> )
	Caractéristiques ( <i>apparence, beauté</i> )
	Alimentation et vie pratique ( <i>aliments, manger, restaurants, cuisine</i> )
	Animaux(30)
<i>Émotions Positives</i> (23)*	Bien-être
	Satisfaction
	Estime
	Affection
	Bienveillance
<i>Émotions Négatives</i> (22)*	Mal-être
	Frustration
	Dégout
	Douleur
	Agressivité, haine

Les thématiques les plus utilisées dans les productions groupales sont les thèmes du « Temps », « Femme » et « Homme ». Une analyse qualitative des textes produits rend compte du fait que ces thématiques semblent liées à une consigne spécifique. En effet, les productions groupales

sont constituées en grande partie de textes produits à partir de consignes variantes du « cadavre exquis », que nous avons appelé le « Monsieur et la Dame » (Annexes, p. 31). Ainsi, cette configuration de la consigne d'écriture mène les adolescents à présenter des relations entre deux personnages, l'un féminin, l'autre masculin. Cette consigne ayant été particulièrement mobilisée dans le groupe, nous observons comment elle a conditionné l'émergence de thématiques particulières. Par ailleurs, nous notons que la catégorie « Mammifères » est présente, et qu'elle renvoie à la mise en scène de personnages d'origine animale dans les textes produits par le groupe. De plus, des thématiques comme la « Sexualité », le « Comportement » ou l'« Alimentation » ont également beaucoup organisé les récits du groupe.

Les registres émotionnels, positifs et négatifs, sont très représentés dans les écrits et présentent un nombre d'occurrences équilibré. Les émotions positives renvoient au « Bien-être », à la « satisfaction », à l'« Estime » ainsi qu'à l'« affection » et à la « Bienveillance ». Ces affects témoignent d'états internes liés tant à un sentiment personnel vécu en soi qu'à des sentiments produits par la rencontre et la relation à l'autre ou à l'environnement (Bienveillance ; affection). Les thèmes émotionnels négatifs renvoient, quant à eux, à la question du « Mal-être », de la « Frustration », du « Dégout », de la « Douleur » et de l'« Agressivité ».

#### 1.4.4. Analyse longitudinale des productions du groupe

Nous présenterons, dans cette section, l'analyse longitudinale des textes de groupes, dont nous avons exposé une perspective globale ci-dessus. L'enjeu est ici d'observer les évolutions de la narration du groupe, si elles ont eu lieu, et de caractériser leurs trajectoires. Ainsi, nous proposerons de préciser de quelle manière la narration de cette entité qu'est le groupe est influencée dans le contexte de la médiation écriture.

##### 1.4.4.1. Analyse des processus discursifs

Tableau 19. Evolution des textes groupaux au cours du temps

Indicateurs		Groupe T1	Groupe T3
<i>Style dominant</i>		Enonciatif	Non identifié
<i>Type de mise en scène</i>		Par le narrateur, avec le Je	Par la dynamique, l'action, avec le Je
<i>Verbes</i>	Factifs	36,2 %	58 %
	Statifs	32,3 %	21,7 %
	Déclaratifs	25,4 %	19,7 %

	Performatifs	6,2 %	0,6 %
<i>Connecteurs</i>	Condition	0 %	0 %
	Cause	34,4 %	14,8 %
	But	0 %	0 %
	Addition	46,9 %	75,9 %
	Disjonction	3,1 %	1,9 %
	Opposition	6,3 %	3,7 %
	Comparaison	9,4 %	1,0 %
	Temps	0 %	1,9 %
	Lieu	0 %	0 %
<i>Modalisations</i>	Temps	11,8 %	14,3 %
	Lieu	5,9 %	11,4 %
	Manière	7,8 %	11,4 %
	Affirmation	5,9 %	5,7 %
	Doute	0 %	0 %
	Négation	41,2 %	31,4 %
	Intensité	27,5 %	25,7 %
<i>Adjectifs</i>	Objectifs	7,3 %	25 %
	Subjectifs	61,8 %	53,6 %
	Numériques	30,9 %	21,4 %
<i>Pronoms</i>	Je	19,5 %	15,5 %
	Tu	19,5 %	11,3 %
	Il	17,2 %	20,6 %
	Nous	0 %	0 %
	Vous	8 %	2,1 %
	Ils	14,9 %	21,6 %
	On	3,4 %	4,1 %

Au cours du premier temps de l'évaluation, les textes du groupe sont principalement énonciatifs, alors que les textes produits dans un second temps ne permettent pas de caractériser le style dominant du groupe. Par ailleurs, il est possible d'identifier l'évolution du type de mises en scène qui composent les récits. En T1, le récit est mis en scène par un narrateur, et constitué par le « Je ». En T3, les textes font davantage état d'actions, de mouvements et de dynamiques, appuyées également sur le recours au « Je ». La trajectoire d'évolution du type de mise en scène se détache alors d'une posture énonciative pour tendre vers des textes plus dynamiques et organisés par l'activité énoncée.



Cette trajectoire, pouvant évoquer un processus de « déliaison » des productions groupales au fil du temps, se retrouve également à travers l'usage des types de verbes. En effet, le T1 est caractérisé par un recours quasi équivalant aux verbes factifs, statifs et déclaratifs (avec une présence anecdotique des verbes performatifs), alors que le T3 voit se restreindre l'usage des verbes statifs et déclaratifs pour engager une accentuation du recours aux verbes factifs. Cette résurgence du mouvement et de l'aspect dynamique des textes est alors également perceptible à travers l'usage des verbes.

Deux types de connecteurs sont utilisés majoritairement en T1 : les connecteurs de cause et d'addition. Au regard de cette dimension de la narration, nous observons une rigidification de l'usage des connecteurs logiques, qui va dans le sens de notre hypothèse d'une rigidification, d'une désorganisation de l'espace narratif groupal au cours du temps, car le taux de connecteurs cause se réduit beaucoup au cours de T3, alors que le connecteur Addition devient presque exclusif aux narrations (75%). A contrario, c'est un processus inverse que nous observons au regard des modalisations. En effet, les modalisations Négation, Intensité et Temps, sont les plus représentées au cours du T1. Leur taux d'utilisation en T3 varie peu, mais nous observons également l'augmentation du recours aux modalisations Lieu et Manière à ce temps d'évaluation. Ainsi, alors que l'arrangement inter-propositionnel semble se désorganiser dans la globalité, au cours du temps, la structuration intra-propositionnelle paraît s'organiser davantage, ou tout du moins, s'enrichir et se colorer de nouvelles nuances.

Concernant les adjectifs, les occurrences Subjectives et Numériques sont principalement utilisées en T1, alors que la répartition entre les 3 catégories se fluidifie en T3. Les adjectifs subjectifs restent les plus représentés, mais les adjectifs objectifs et numériques sont également très présents. La caractérisation du monde mis en scène en ce T3 gagne donc également en nuance dans les récits proposés par le groupe.

Nous observons, au regard des catégories pronominales, une variété certaine d'occurrences représentées, puisque le recours aux pronoms « Je », « Tu », « Il » et « Ils » est très présent dans les textes groupaux produits en T1. Cette variété persiste en T3, mais un contraste est apporté sur l'utilisation des pronoms « Je » et « Tu », qui, bien que toujours présents, laissent davantage de place au « Il » et au « Ils ». La narration groupale semble donc, par ce mouvement, s'externaliser, se distancier du point de vue du « Je ».

#### 1.4.4.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l'univers de référence

Tableau 20. Evolution des thématiques des textes groupaux au cours du temps

Indicateurs	Groupe T1	Groupe T3
	Femme	Temps

<i>Univers de références</i>	Homme	Mammifère
	Temps	Alimentation
	Comportement	Animaux
	Moralité	Habitat
		Sexualité
		Perversion
<i>Concepts</i>	Personnes et groupes sociaux (femme, homme, personnes du groupe)	Personnes et groupes sociaux (participants au groupe)
	Comportements, sentiments (Brutalité, jugement négatifs, agressivité, moralité, jurons)	Alimentation (plats, aliments)
	Caractéristiques (beauté, apparence)	Comportements, sentiments (agressivité, brutalité, jugement, appréciation)
	Sexe, sexualité	Sexe et sexualité, perversion
<i>Émotions Positives *</i> (18 - 5)	Bien-être	Bienveillance
	satisfaction	Affection
	Estime	Amour propre
	Bienveillance	
	Amour, affection	
<i>Émotions Négatives *</i> (9 - 13)	Mal-être	Mal-être
	Malveillance	frustration
	Haine	Souffrance
	Dégout	

Dans un premier temps, nous pouvons souligner que l'évolution principale des contenus thématiques liés aux univers de référence, entre T1 et T3, concerne la plus grande richesse de contenus présents en T3 qu'en T1. En effet, en T1, la liste de thématiques abordées est restreinte à la question déjà décrite des thèmes « Homme » et « Femme », ainsi qu'à la question du temps, des comportements et de la moralité. Nous retrouvons là l'ensemble des éléments constituant la consigne de la variante du cadre exquis déjà présentée. Ainsi, ces données mettent en évidence que le T1 du groupe a été guidé par un usage presque exclusif de cette consigne particulière. Le T3 se détache de

ces éléments et voit apparaître davantage de thématiques. Sont alors abordées les questions du « Temps », les thèmes animaux avec l'univers de référence « Mammifères », l' « Alimentation », l' « Habitat », la « sexualité » et la « Perversion ». Ces éléments rendent alors compte des thématiques qui ont organisé les textes « libres » produits par le groupe en ce deuxième temps de l'évaluation.

Les émotions nous révèlent une évolution cependant inverse. En effet, en termes quantitatifs, nous notons une diversité thématique liée aux émotions plus faible en T3, comparativement au T1. La consigne évoquée, bien que restrictive au niveau des thématiques générales abordées, semble laisser davantage de place à l'expression des affects, alors que les modalités plus libres de création (caractéristiques en T3) ouvrent à moins d'exploration du monde émotionnel.

Au niveau qualitatif, les émotions positives rendent compte, en T1, du « bien-être », de la « satisfaction », de la « bienveillance » et de l' « amour ». En T3, un nombre plus réduit d'occurrences relatives aux émotions positives est présent, et celles-ci concernent davantage la « bienveillance », l' « affection » et l' « amour ». Les émotions négatives en T1 sont liées au « mal-être », à la « malveillance », à la « haine » et au « dégoût ». En T3, elles concernent également la « frustration » et la « souffrance ». Bien que les thèmes émotionnels négatifs soient moins nombreux en T3, le nombre d'occurrences d'émotions négatives augmente cependant et dépasse le nombre d'occurrences d'émotions négatives sur le même temps d'évaluation.

### 1.4.5. Perspective comparative : narrations groupales vs individuelles

Avant de clôturer ce volet lié aux données de la narration, nous souhaitons mettre en évidence de manière directe les grandes différences et similarités qui caractérisent les textes groupaux et individuels. Les données compilées dans les tableaux ci-dessous sont donc déjà connues, car elles ont été présentées, mais mettent une lumière différente sur la comparaison entre les productions du groupe et celles produites à échelle individuelle. Ainsi, nous pourrions mettre en évidence ce qui caractérise les textes individuels des adolescents de notre échantillon, et ce qui relève de la narration du groupe.

#### 1.4.5.1. Analyse des processus discursifs

Tableau 21. Comparaison des textes individuels et groupaux

Indicateurs	Textes du Groupe		Textes individuels
<i>Style dominant</i>	Argumentatif		Argumentatif
<i>Type de mise en scène</i>	Par le narrateur, par le Je		Ancrée dans le réel, par le Je
<i>Verbes</i>	Factifs	48.3%	41,6 %
	Statifs	26.2%	41,6 %

	Déclaratifs	22.4%	15,5 %
	Performatifs	3.1%	1,3 %
<i>Connecteurs</i>	Condition	0.0%	1,0 %
	Cause	22.1%	11,4 %
	But	0.0%	0 %
	Addition	65.1%	71,4 %
	Disjonction	2.3%	1 %
	Opposition	4.7%	6,7 %
	Comparaison	4.7%	3,8 %
	Temps	1.2%	4,8 %
	Lieu	0.0%	0 %
<i>Modalisations</i>	Temps	12.8%	18,4 %
	Lieu	8.1%	21,4 %
	Manière	9.3%	3,9 %
	Affirmation	5.8%	7,8 %
	Doute	0 %	0 %
	Négation	37.2%	23,3 %
	Intensité	26.7%	25,2 %
<i>Adjectifs</i>	Objectifs	13.3%	19,5 %
	Subjectifs	59 %	46,9 %
	Numériques	27.7%	33,6 %
<i>Pronoms</i>	Je	17.4%	31,2 %
	Tu	15.2%	13,4 %
	Il	19 %	35,5 %
	Nous	0 %	0,9 %
	Vous	4.9%	0,4 %
	Ils	18.5%	3 %
	On	3.8%	4,3 %

Le style dominant reste globalement identique dans les deux configurations de la narration, et relève du style argumentatif. Cependant, c'est le type de mise en scène qui met en évidence une première différence : Le groupe investit principalement une narration qui met en scène un narrateur, porté par le Je. Le Je est également dominant dans les textes individuels, mais ceux-ci sont majoritairement inscrits dans le réel.

Les deux organisations narratives recourent peu aux verbes performatifs. Les verbes factifs sont ceux qui sont le plus massivement utilisés dans les deux configurations. Les verbes statifs et

déclaratifs sont très présents dans les textes du groupe, alors qu’au niveau individuel, les adolescents préfèrent l’usage du statif et délaissent davantage les verbes déclaratifs.

Concernant les connecteurs logiques, nous observons une tendance similaire à travers les deux configurations. En effet, le groupe et les textes individuels rendent compte d’un intérêt massif pour les connecteurs d’addition et de cause (représenté dans de plus faibles proportions). L’ensemble des autres connecteurs sont présents de manière plus anecdotique globalement, dans la narration groupale autant que dans les narrations individuelles. La notion de connexion logique semble donc exempte d’une spécification, d’une particularisation entre les processus qui prennent place au sein du groupe, ou qui s’expriment dans le cadre individuel. Cette particularité de la narration semble donc résister à la différenciation qui peut exister entre narration groupale et individuelle. L’étude des modalisations nous renseigne sur le fait que groupe et individualités ont beaucoup recours aux modalisations de Négation et d’Intensité. A l’inverse, les modalisations de temps et de lieu seront plus investies par les individus que par le groupe.

Les adjectifs subjectifs sont utilisés de manière plus massive dans les textes groupaux, cependant, ils organisent aussi de manière importante les narrations individuelles. Au sein des deux configurations de narrations, adjectifs numériques et objectifs sont représentés mais dans des proportions moindres.

Enfin, il semble que le groupe soit davantage en mesure d’exploiter un plus large spectre des catégories pronominales, mettant en avant sa capacité à figurer l’adresse, la présence et la relation sous des dimensions plus larges que les textes individuels. En effet, ces configurations narratives se restreignent principalement à l’usage du « Je » et du « Il », bien que le « Tu » puisse être présent, dans des proportions moindres.

#### 1.4.5.2. Analyse thématique du lexique émotionnel et de l’univers de référence

Tableau 22. Comparaison des thèmes des textes individuels et groupaux

Indicateurs	Textes du Groupe	Textes individuels
<i>Univers de références</i>	Temps	Temps
	Femme	Famille
	Homme	Corps
	Mammifères	Mammifères
	France	Gens
	Habitat	Sentiment
	Alimentation	Homme

	Comportement	Musique
	Sexualité	France
	Musique	Vie
<i>Concepts</i>	Personnes, groupes ( <i>femme, enfant, homme, monsieur prénoms de participants</i> )	Personnes et groupes sociaux (enfants, famille, parents, personnes du groupe)
	Comportements/sentiments ( <i>agressivité, violence, jugement, comportement, insultes</i> )	Comportements, sentiments (intelligence, pensée, gentillesse, jugement positif), amour, amitié, joie
	caractéristiques ( <i>apparence, beauté</i> )	Caractéristiques (beauté, gros, petit, pauvre, ressembler)
	Alimentation et vie pratique ( <i>aliments, manger, restaurants, cuisine</i> )	Santé, médecine (maladie, troubles mentaux, vie, mort)
	Animaux(30)	Alimentation (manger, aliments, cuisine)
	Sexualité / perversion ( <i>Pervers, acte sexuel</i> )	Politique, droit, société (droit, justice)
<i>Émotions Positives</i> (23 - 45)*	Bien-être	Bonheur
	Satisfaction	Rire
	Estime	Entrain
	Affection	Vivacité
	Bienveillance	Anxiété
<i>Émotions Négatives</i> (22 - 31)*	Mal-être	Craintes
	frustration	Dépression
	dégout	Torpeur
	Douleur	Folie
	Agressivité, haine	Maladie mentale

La thématique temporelle est un contenu fondamental de la narration de ces adolescents, qui résiste à la fluctuation des configurations de la narration. En effet, ce thème reste central et premier, tant dans les narrations groupales qu'individuelles. Le thème de la famille, quant à lui, organise les narrations individuelles, alors qu'il n'infiltré jamais les thématiques élaborées par le groupe. De la même manière, le thème de la sexualité, très présent dans la narration groupale, n'est pas central dans les textes individuels, qui lui préfèrent l'élaboration de la thématique des sentiments. Les thématiques animales (« Mammifères ») sont des thèmes organisateurs dans les deux configurations de narration. De manière spécifique, le groupe va davantage mettre en évidence les thèmes de l'« alimentation »,

du « comportement » et de l' « habitat », alors que les textes individuels privilégient le rapport à la « vie », aux « gens » et au « corps ».

Enfin, le registre émotionnel présente des différences importantes entre les deux configurations. D'un point de vue quantitatif tout d'abord, le nombre d'occurrences d'émotions des deux registres est beaucoup plus important dans les textes individuels que dans les textes groupaux. Dans les deux situations, les émotions positives sont les plus représentées, bien qu'un équilibre soit respecté dans le ratio émotions positives/émotions négatives des textes groupaux. Au niveau des émotions positives, le groupe va élaborer les thématiques du « bien-être », de la « satisfaction » et de l'« estime ». Les textes individuels, a contrario, évoquent le « bonheur », le « rire » et l'« entrain ». En termes d'émotions négatives, le groupe fait référence au « mal-être », à la « frustration » et au « dégoût » alors que les textes individuels se réfèrent principalement aux « craintes », à la « dépression » et à la « torpeur ». La quantité et la qualité des émotions présentent dans ces deux registres de la narration en groupe à médiation par l'écriture sont donc différentes. Les émotions mises en scène s'expriment de manière spécifique en fonction de la « scène » narrative sur laquelle elles s'expriment.

## **1.5. Discussion des données de la narration**

### **1.5.1. Narration et narcissisme à l'adolescence**

Les récits décrivent une inscription subjective des écrivains dans leurs textes (narration portée par le Je) fondée sur une dynamique d'opposition sujet-objet (style argumentatif ; indicateurs de négation ; pronoms) plutôt que sur une narration de soi. L'écrit retrace le processus adolescent et met en avant la subjectivité et la volonté narrative de questionner la dialectique sujet-objet, dont nous supposons que la problématique sous-jacente concerne la différenciation et la confrontation aux limites de la subjectivité. En effet, la perspective quantitative nous indique la prévalence des pronoms « je » et « il », la relative absence des pronoms « tu » et « nous », qui mettent à distance la reconnaissance de l'autre-sujet, au profit d'un autre non-soi (le « il »). De manière qualitative, l'autre est alors perçu comme un prolongement de l'investissement narcissique (« t'es ma vie ») ou comme une menace à l'unité du moi, un objet de la destructivité du moi (« je l'ai défoncé » ; « je l'ai frappé » ; « il est mort »). La littérature l'a largement souligné, la question des limites et de la différenciation est prépondérante à l'adolescence, où le lien de dépendance à l'autre est souvent vécu comme une menace contre l'unité narcissique, de même que l'investissement positif en passe par des phénomènes d'identifications intenses qui peuvent rompre la limite des espaces internes et externes (Jeammet,

2019). Ce flou des limites peut également être accentué chez les sujets victimes de traumatismes précoces, et dont le fond psychique s'est insuffisamment constitué pour permettre d'envisager un processus de subjectivation qui favorise l'intégration de la différenciation symbolique sujet-autre (Gutton, 1991 ; Roussillon, 2004).

D'un autre côté, l'ancrage narratif appuyé sur le réel met en évidence une certaine pauvreté de l'espace imaginaire et fantasmatique : bien que ces adolescents aient montré une capacité à élaborer une narration autour de représentations (d'action), la dynamique et la nature des processus narratifs rendent compte des limites de la symbolisation et de l'importante mobilisation de représentations d'actions, au détriment de véritables messages à portée symbolique. En effet, l'usage des verbes factifs et statifs tels que « être », « frapper », « partir », « aller », témoigne de la prédominance de l'agir comme solution de décharge, ainsi que du poids des états internes dans la narration. Ces indicateurs nous renseignent également sur les points d'achoppement auxquels les écrivains font face en matière d'élaboration de la pulsionnalité, et sur la faiblesse des processus fantasmatiques (recours conséquent aux verbes factifs souvent référencés à une stylistique crue et violente : « éclater » ; « niquer », etc.). Le vécu du pubertaire peut, en effet, entraîner des solutions de symbolisation par l'agir, par surinvestissement des registres perceptivo-moteurs qui témoignent de la faiblesse du moi et des structures narcissiques (Elliot, 2006 ; Jeammet, 2001). Par ailleurs, la prédominance des verbes factifs pourrait nous renseigner sur le caractère pathologique, ou tout au moins rigide, de ces solutions de décharge en lien avec des placements souvent traumatiques. En effet, plusieurs auteurs soulignent que le mode de décharge pulsionnel privilégié dans les situations limites de la symbolisation consiste en un passage à l'acte (perceptible dans le mode factif de la narration), car les ressources représentatives, de mise en image et en mots, sont altérées (Roussillon, 1999a, 2014), notamment dans les situations où le sujet a été exposé à des traumatismes précoces. Par ailleurs, la rigidité et l'exclusivité de ce mode d'expression de la pulsion soulignent également les ruptures du processus représentatif. Ainsi, les processus de passage à l'acte comme rupture du processus représentatif semblent s'exprimer dans la narration par l'usage du mode factif.

Les carences liées à l'espace imaginaire s'éprouvent aussi au regard des thématiques déployées par les adolescents. En effet, nous avons noté l'importance des références aux animaux faites dans les textes, alors que les personnages humains occupent une place moins importante. Les projections liées à la représentation de soi s'expriment alors difficilement dans des personnages imaginaires, porteurs d'une signification narrative spécifique, mais s'incarnent dans des avatars plus



distanciés et caricaturaux. Cette représentation de soi émerge également dans le recours aux personnes réelles et présentes dans la réalité de l'atelier d'écriture, entretenant alors une confusion entre diégèse et réalité. De plus, les récits s'élaborent davantage dans des passages à l'acte effectués par le personnage (satisfaction des buts pulsionnels), que dans le traitement de la relation objectale ou avec des mises en scènes fantasmatiques (« il y avait quelqu'un » ; « une fille lui foutu une claque »). Concernant les personnages, représentant de soi ou de l'autre, un traitement similaire est souvent opéré au sein des narrations. Le récit est construit massivement autour des pôles idéalisation-dévalorisation, et l'on assiste à des mises en scène de fusion entre narrateur-personnage-autre (« t'es mon sang »), ou bien de destruction (« je l'ai éclaté » ; « il est mort » ; « il le poussa du toit), qui renvoient de nouveau aux pôles d'organisation de la subjectivité de l'adolescent en quête de symbolisation du lien à l'autre, du processus d'autonomisation et de la dépendance nécessaire à la subjectivation, pouvant mener à un flou des limites identitaires (Jeammet, 2001).

Enfin, l'analyse des thématiques (temps, famille, corps) nous renseigne sur les préoccupations psychiques principales de notre population. La narration met en lumière les enjeux de la clinique adolescente: le corps occupe l'espace psychique du sujet, en tant qu'il est le lieu des transformations de la puberté et de l'expression de la pulsion du pubertaire. Ce lieu corporel est, en outre, une part du sujet en attente de réappropriation, dont les transformations peuvent susciter un vécu d'étrangeté, qui pourrait expliquer cette forte implication dans les récits et le caractère agressif et cru de la pulsion (« je l'ai niqué »). Ce rapport au corps évoque alors les bouleversements du pubertaire, qui viennent remettre en jeu le rapport que le sujet entretient avec son propre espace psychique : les manifestations pubertaires et l'accès à la capacité orgasmique imposent à l'adolescent la redécouverte de ses propres processus de symbolisation, ainsi que leur transformation, du fait des remaniements corporels et biologiques (Roussillon, 1999b).

La thématique du temps, quant à elle, évoque la nécessité à l'adolescence de trouver une structuration interne basée sur des repères temporels. Le temps, repère structurant la subjectivité de l'âge adulte (Jeammet, 2002), ne dispose pas encore à l'adolescence de sa force contenante, mais doit servir de support à l'identité. La question du temps, repère énigmatique pour l'adolescent, semble ainsi être l'objet de préoccupations, qui confirment le déroulement du processus de construction de l'identité en attente d'appropriation.

Enfin, la notion de famille évoque ici particulièrement la situation de placement, en tant que c'est de la famille effective que se trouvent privés ces adolescents et d'où s'originent les premières

séparations. L'appropriation de l'espace familial est donc un enjeu pour cette population, qui doit négocier l'adolescence et la résurgence du complexe œdipien dans un espace-temps et des liens familiaux distendus, altérés, voire inexistantes. La conflictualité de l'adolescence est alors marquée par la réalité du placement, qui implique une séparation parfois durable d'avec l'environnement familial. La présence de la famille dans le récit, en deuxième place de l'ensemble des thèmes, agit comme un négatif de l'environnement réel de ces adolescents. Les textes nous indiquent d'ailleurs que l'espace familial fait tant référence à la famille effective (« ma mère » ; « mes sœurs ») qu'à une tentative de reconstruction de l'unité familiale par la nomination de l'autre, lorsque la construction narrative de la relation, autour du « tu », est possible (« t'es ma sœur » ; « t'es mon sang »).

Notre analyse révèle ainsi que certains indicateurs de la construction de l'identité sont perceptibles à travers l'écriture, et que leur mobilisation inconsciente suscite des préoccupations conscientisées et narrativement observables au cœur du récit. La recherche psychique de repères et de contenance, spatio-temporels notamment, est mise à jour dans le croisement de plusieurs indicateurs, dont l'articulation dévoile la mise en échec. Nous en déduisons que ces impasses sont liées au parcours atypique de ces jeunes.

### **1.5.2. Espace et temps : un trouble identitaire marquée par le traumatisme**

Le recours aux modalisations permet d'observer l'importance de la recherche des repères temporels et spatiaux dans le récit (et *in extenso* de la structure psychique). *A contrario*, les indicateurs de connexion rendent compte de l'échec des tentatives de liaison spatio-temporelle. Ces derniers indiquent davantage que le récit est structuré en appui sur l'énumération et l'addition d'idées, dans une succession associative dont les représentations sont déliées (« un jour quelqu'un rencontre... et il demanda... et il répondit... et elle dit... »). Les modalisations et connecteurs nous renseignent sur l'inconsistance des repères spatio-temporels dans leur rôle d'organisateur du récit, potentiellement liée aux problématiques traumatiques, aux ruptures, séparations, placements et replacements, qui empêchent l'historicisation (Elliot, 2006 ; Derivois et coll., 2013) de l'identité. Ces indicateurs sont d'autant plus importants qu'ils touchent des éléments constitutifs de l'identité : la construction identitaire passe par un processus d'intériorisation des repères temporels et spatiaux qui organisent la subjectivité, c'est-à-dire qu'ils participent de l'historicisation du sujet, de sa capacité à se ressentir unifié et à éprouver un sentiment continu d'existence (Jeammet, 2001 ; 2019). L'échec de cette structuration rend alors compte de la prégnance des événements de vie chez ces jeunes, qui ne peuvent inscrire leur narration dans un processus de liaison, entre les représentations de temps et d'espace.

Nous pouvons alors supposer l'insuffisance des fonctions psychiques de liaison et de mise en représentation de ces adolescents comme des conséquences de leurs parcours.

Il est possible que les multiples changements de lieux de vie empêchent d'établir l'environnement spatial, comme participant de la structuration de l'identité, et retardent l'intégration de la temporalité comme structure de l'identité narrative. Ces mouvements impliquent également un ensemble de transformations dans l'environnement du sujet qui ont un effet sur sa subjectivité, car ils auront des répercussions sur les liens sociaux, amicaux, amoureux et sur les liens d'attachement qui unissent jeunes et professionnels accompagnants, sur le plan de la scolarité... Le passage d'un lieu de vie à un autre implique alors une remise en cause des repères internes qui dépasse le cadre de la spatialité et touche aux fondements de la vie psychique, car concernant le lien à l'autre. De plus, ces changements interviennent dans une période marquée par d'intenses transformations physiques et psychiques, qui nécessitent que le sujet puisse s'appuyer sur un environnement stable pour résoudre les conflits posés par l'adolescence et réorganiser sa subjectivité. L'importance de l'expression par l'acte, comme en témoigne l'utilisation des verbes factifs, articulée au défaut de repères spatiaux, nous permet d'envisager l'acte comme une tentative de symbolisation de la violence, mise en échec par l'absence de fonction psychique contenante et vouée à la répétition des recours à l'agir. Ces éléments nous indiquent l'absence, dans ces récits, de représentation et d'intériorisation d'une structure spatiale et temporelle contenante, contre-investie par le déploiement de l'agir.

### **1.5.3. Indicateurs liés au placement**

L'usage des pronoms évoque des caractéristiques à la jonction entre le paradoxe de l'adolescence, qui implique la tolérance de l'état de dépendance à l'objet nécessaire à l'autonomisation, et cependant source de souffrance (Jeammet, 2001), et le traumatisme précoce. Dans notre corpus, le recours aux pronoms semble porter l'échec de la tolérance face à l'indifférencié, lié aux problématiques traumatiques. Le déploiement quasi-exclusif du « je » et du « il » dans le récit nous invite à penser un possible clivage entre ces deux voix narratives surinvesties : ce surinvestissement nous indique, d'une part, l'impossible identification du « il », souvent indéfini, et, d'autre part, sa fonction génératrice de violence (« frapper », « défoncer », « éjecter »). Le clivage et la projection topique de ces pulsions, qui agissent pour épargner au moi un vécu intolérable, sont perceptibles au travers de cet usage restrictif des pronoms et de leur articulation avec la construction verbale du récit. Celle-ci révèle un espace indifférencié entre le moi et l'objet par l'absence narrative de reconnaissance de l'autre sujet (« nous », « vous », « tu »), qui évoque les phénomènes traumatiques, potentiellement liés aux placements et à la séparation, lieux d'émergence de la violence

réactualisée dans le récit (« il la quitte », « j'ai frappé... », « je l'ai défoncé... », « il se fit éjecter de la MECS », « il le rejeta »). Dans cette articulation pronoms-verbes se dessine l'absence de liaison intersubjective et symbolique (absence de « nous », de « vous », de « tu »). Cette incapacité à trouver l'objet (comme autre sujet) met en échec la fonction réflexive et favorise l'émergence de l'agir comme impasse de la symbolisation, perceptible par l'usage des verbes factifs.

D'autre part, l'absence presque totale de « nous » et de « vous » paraît exclure le groupe, dans cette période adolescente où son cadre est pourtant fondamental et d'ordinaire fortement investi. L'exclusion de ces pronoms semble révélatrice du rôle du traumatisme de la séparation et du placement comme participant de l'effondrement de la structure groupale (Raoult, 2010). Nous pouvons questionner les particularités de l'accueil en institution de placement, la cohabitation imposée et la violence qu'elle implique (Derivois et coll., 2013) comme cause de cette mise à distance des altérités plurielles, de négation de la groupalité dans le récit de soi.

Sur le plan émotionnel, les données thématiques indiquent le caractère traumatique du parcours de vie : l'anxiété, la dépression, les troubles et la torpeur sont évoqués. Ces éléments émotionnels négatifs sont pondérés par une présence importante d'occurrences d'émotions positives (bien-être, bonheur, rire), qui indiquent une oscillation récurrente entre les registres émotionnels qui rappelle tant la labilité émotionnelle propre à l'adolescence, que les pôles d'organisation pathologique spécifiques à la population des sujets placés. D'un autre côté, les données renseignant la prévalence de l'agir dans la narration entrent en concordance avec les indicateurs de souffrance psychique liée au traumatisme affectant les processus de symbolisation. La narration rend compte de la coïncidence entre surinvestissement de l'action et affects négatifs massifs à valence traumatique (torpeur, folie, mal-être).

#### **1.5.4. Quelle évolution de la narration ?**

Les données présentées révèlent que, dans une perspective longitudinale, des nuances peuvent être apportées aux éléments précédemment énoncés. En effet, l'analyse longitudinale des données met en évidence le caractère évolutif de certaines dimensions de la narration (et psychiques), alors que d'autres éléments de la subjectivité auront tendance à rester stables chez ces sujets.

D'une part, c'est la fonction de la narration qui a tendance à se transformer au cours du temps. En effet, les écrits mutent à partir d'une forme de récits narratifs, c'est à dire dont la fonction est de raconter une histoire, fictive ou réelle, mais dont la dynamique comporte un élément de mise en forme

sur une scène externe à la scène réelle, propre au sujet. C'est un monde fictionné ou réaliste qui est retranscrit, représenté au sein d'une diégèse (« *Un jour, une personne alla ...* », « *Il était une fois ...* »). Ainsi, ce premier mouvement narratif rend compte d'un processus psychique de représentation par déplacement des éléments psychiques mis en scènes. Dans un second temps, les écrits se transforment pour prendre une forme plus incarnée, à travers une structure argumentative qui rompt l'espace entre narrateur et sujet de la narration. Ce style argumentatif représente alors par projection à l'écrit la personne qui énonce. En effet, le style argumentatif, davantage constitutif des écrits du T3, rend compte de cette dynamique subjective qui s'exprime à travers le texte, et appuie la volonté du sujet d'apporter son point de vue personnel (« *Il me ressemble : il a la même tête, le même corps* » ; « *Il ne faut pas observer les autres quand on ne veut pas se faire observer* » ; « *elle est belle la vie, il ne faut pas la gâcher, elle nous rend heureux même si ...* »). Par ailleurs, le T3 amorce une transformation de la narration qui transparait à la fois dans le style, mais également au niveau thématique. D'autre part, cet engagement et cette incarnation de la narration par le sujet s'accompagnent également d'une mise en mouvement de la narration, perceptible à travers l'émergence du caractère organisateur des verbes factifs, là où le T1 était caractérisé davantage par les verbes statifs. L'inertie première des textes, la description des états « immobiles », « immuables » du monde (« *Il est à moi* » ; « *je t'aime* » ; « *il n'est pas beau, ni gentil* ») laisse place, à mesure que le sujet s'immisce dans ses narrations, à l'émergence d'un mouvement qui anime le texte lui-même (« *J'ai été ...* » ; « *On a fêté son départ* » ; « *Les parents appellent la police ...* »). Les narrations gagnent alors en dynamisme à mesure que le sujet s'intègre et se reconnaît au sein de ses textes. Les contenus « adjectifs » nous permettent également de mettre en évidence que les narrations gagnent également en richesse, au fil du temps, et que la caractérisation plus dynamique du monde et l'intégration de la subjectivité dans le style argumentatif de la narration s'opèrent de manière concomitante avec la diversification des contenus « adjectifs ». En effet, cette émergence de la subjectivité ne s'opère pas au risque d'un repli sur soi, mais permet davantage une ouverture et une décentration du point de vue propre vers la caractérisation des représentations dans une perspective objectivée, mise à distance de soi, c'est à dire qui s'oriente vers la réflexivité. Cette perspective processuelle indique comment la narration propose d'abord une externalisation et une transformation de la dynamique interne, puis permet un retour sur soi et l'exercice d'une réflexivité dans le récit. L'usage des pronoms semble également suivre une trajectoire similaire, en ce sens que, bien que le « Je » reste le pronom le plus présent dans les textes, le « Tu » en revanche cède plus d'espace à l'apparition du pronom « Il ». Ces éléments semblent indiquer que les narrations s'ouvrent vers d'autres adresses et à d'autres perspectives que la relation duelle composée du « Je » et du « Tu ». La réflexivité s'engage alors à mesure que la projection et l'indifférenciation peut s'exprimer.

A contrario, les connecteurs, éléments déterminants que nous avons pu mettre en évidence, restent stables au cours du temps. Ces éléments peuvent montrer que, si localement, les propositions, récits, éléments subjectifs mis en représentation, peuvent s'enrichir, prendre conscience de leur système, leur articulation, leur liaison reste dépendante de processus psychiques/narratifs relativement limités. En effet, la liaison inter-représentations ne s'opère qu'au prix d'un processus rigide basé sur l'accumulation, l'addition d'idées entre elles, et qui in fine ne font sens et ne s'organisent que parce qu'elles sont liées sémantiquement par les locutions « *Et* » ; « *en plus* » ... Cependant, cette rigidité de la pensée et des processus de liaison semble concerner principalement un aspect « macro » représentatif et narratif. Ainsi, les modalisations, qui elles tendent davantage à décrire un système « micro » représentatif, c'est à dire la composition de la proposition narrative en elle-même, gagnent en fluidité et en richesse au cours du temps. De même, les notions temporelles, les négations et affirmations qui organisent les propositions sont enrichies en T3 par l'intégration des repères notamment spatiaux. Par conséquent, nous pouvons avancer que les processus de liaison émergents s'organiseraient d'abord dans un espace réduit, participant à consolider en premier lieu le système représentatif en lui-même et la production de représentation, avant de pouvoir devenir opérants sur un système plus large qui viserait la liaison entre les représentations.

Cette hypothèse d'une émergence et d'un gain en efficience des processus de liaison tend également à se vérifier au regard des contenus thématiques déployés dans les écrits. En effet, nous avons noté que le registre émotionnel évoqué en atelier s'apaise dans les mesures du T3. Ainsi, bien que les contenus puissent rester stables, concerner des champs thématiques relativement similaires, ceux-ci perdent quantitativement de leur poids et laissent davantage de place à d'autres contenus et à d'autres procédés de mise en scène narrative. En effet, même si le thème du temps reste une composante fondamentale des écrits de ces jeunes sujets, nous voyons également émerger un déplacement des thématiques de la « famille » et de la « mythologie » (renvoyant principalement aux échanges entre les participants du groupe, comme nous l'avons indiqué) vers l'apparition du registre « animal » et « corporel ». Ces deux thèmes mettent en évidence une volonté d'exploration de la subjectivité et de l'identité sous un versant différent (glissement de la famille vers le corps), mais également une capacité de projection des conflictualités internes incarnées par des sujets humains sur des sujets-animaux plus distanciés de la problématique telle qu'actualisée. Les textes de T3 vont alors dans le sens d'une fluidification des processus psychiques qui en passe par une diversification des contenus thématiques et des procédés narratifs. Ces transformations concernent, certes, un plan restreint de la subjectivité (éléments « micro » de la narration), mais constituent tout de même des éléments de changement notables.

### 1.5.5. Le groupe : une organisation psychique et narrative singulière

Nous avons jusqu'à présent concentré nos analyses sur la partie « individuelle » des narrations produites par le groupe d'écriture. Les éléments précédemment mis en évidence concernaient les mouvements et trajectoires globales qui émergent de la subjectivité de chacun des individus constituant le groupe. Or, un ensemble de textes a également été produit par cette entité complémentaire des individus, qu'est l'espace groupal. En ce sens, les textes que nous allons à présent décrire sont les productions qui ont été co-construites par les sujets composant le groupe. Ainsi, nous avons fait le choix de dissocier les analyses de ces deux types de productions, car dans le groupe occurrent des processus, des représentations et des phénomènes qui dépassent la somme des individualités. Le fonctionnement du groupe produisant des effets qui n'auraient pu apparaître hors de son cadre, il est alors intéressant de pouvoir observer l'application de cette conceptualisation à la question de la narration.

En premier lieu, nous pouvons noter que le style global de la narration du groupe s'exprime de manière similaire celui de la voix individuelle. Le style y est globalement argumentatif et met en scène le mouvement, l'activité, à travers des verbes factifs (« *Ils se rencontrent* » ; « *Ils s'embrassent* » ; *Pourquoi est-ce que ça se finit toujours ?* »). Cependant, le recours aux autres formes verbales, dans les textes du groupe, est légèrement plus riche que pour les textes individuels. Les autres formes verbales sont également représentées. Le positionnement subjectif de la voix groupale suit donc une trajectoire similaire à la narration individuelle, et les processus qui organisent le style global de la subjectivité du groupe sont sensiblement comparables à l'organisation narrative des individus le composant. Cependant, de petites différences infiltrent la narration du groupe, qui permettent de la distinguer des productions individuelles.

Par ailleurs, nous observons que les processus de liaison, au niveau macro représentationnel, semblent s'inscrire dans les mêmes modalités d'expression au regard des deux configurations de la narration. Or, les récits de groupe mettent en évidence une légère tendance à un enrichissement des processus de liaison, notamment en lien avec les connecteurs de cause, qui s'expriment davantage dans cette configuration que dans la configuration individuelle. La connexion, liaison entre les représentations, reste donc plutôt limitée et restreinte dans le groupe, mais nos données mettent en évidence une tendance plus marquée sur ce plan que pour la narration individuelle. Le groupe semble donc participer à renforcer légèrement la problématique de la liaison interne lorsque la narration s'exprime sur cette scène. Nous avons mis en évidence que les productions écrites ne gagnent pas en fluidité au regard de ces éléments au fil du temps dans les textes individuels, or, le groupe semble permettre l'émergence d'une fonction de liaison dans l'espace psychique groupal. Cette fonction métaphorique du groupe (Brun, 2013b) se renforce particulièrement au niveau micro narratif, puisque

les modalisations bénéficient d'une plus grande diversité dans leur emploi que les textes individuels. Le groupe a alors recours à davantage de modalisation pour caractériser les liens entre les éléments d'une même proposition. Les descriptions des liens qui unissent les représentations entre elles sont plus riches, ce qui confère une plus grande cohérence à l'activité représentative et narrative groupale.

Au regard du positionnement « subjectif » de l'entité qui s'exprime à travers la narration, nous constatons que le rapport au monde est avant tout guidé par une perspective subjective, qui fait écho au référentiel de l'observateur. Ainsi, la prépondérance du recours aux adjectifs subjectifs dans les deux cas révèle ce phénomène de la narration dans sa globalité, bien que cette tendance puisse être pondérée dans une perspective longitudinale. A contrario, les éléments pronominaux indiquent une grande diversité de formes mobilisées dans les récits. Comparativement aux textes individuels, l'organisation groupale permet aux sujets d'exprimer davantage de liens et de formaliser des relations qui suivent des perspectives diverses. Ainsi, la relation duelle (usage du singulier) reste majoritairement représentée, mais les personnes au pluriel sont également très présentes dans les textes. Ainsi, le groupe permet à l'entité subjective groupale de fantasmer des relations, qu'elles soient identifiables ou qu'elles concernent un sujet indifférencié (le « Il ») tout en ouvrant la possibilité de mettre en scène des relations qui ne s'appliquent pas seulement à la configuration duelle. L'émergence du pluriel est alors une singularité du groupe, dont les propriétés (ce singulier pluriel) permettent l'émergence de la pluralité, processus empêché dans les productions individuelles. La narration groupale rend alors compte d'une intersubjectivité nouvelle, d'une ouverture aux perspectives relationnelles, là où les sujets pris individuellement se restreignent à la mise en scène de relations qui demeurent duelles.

Les thématiques abordées, dans un premier temps, révèlent massivement la présence d'une proposition d'écriture qui a organisé les compositions groupales pendant un premier temps de l'atelier. Une des variantes du cadavre exquis visait effectivement à présenter de manière systématisée une interaction (rencontre) entre un personnage féminin, puis masculin, et à décrire les repères spatio-temporel de cette rencontre, à lui donner un dénouement. Ces éléments figurent donc tout naturellement dans les registres thématiques les plus utilisés. Cependant, la diversification de ces écrits mène également à une diversification des contenus thématiques. Les contenus « comportements » et « animaux » sont très présents dans la configuration groupale, et indiquent une tendance marquée à la description des événements sous le prisme des comportements et des actions, ainsi qu'à la mise à distance des conflictualités psychiques par le recours à un bestiaire représentatif des personnages mis en scène. Les processus de métaphorisation sont ici perceptibles, le groupe ayant pour fonction de transformer les contenus pour les rendre représentables. À travers sa fonction phorique environnementale, condition nécessaire à l'émergence des représentations, le groupe fournit



les éléments qui lui permettent de produire des représentations et les processus de transformation psychique qui en permettent le traitement. En effet, ce phénomène se perçoit également à travers le caractère plus souple des registres émotionnels qui peuplent les textes du groupe, comparativement aux narrations individuelles. Le traitement des affects y est plus équilibré, puisque ceux-ci n'envahissent pas les narrations, et permettent la création des récits. Les émotions sont dans ce registre équilibrées, et les thématiques de la folie, de la torpeur ou de la sidération sont peu présentes. Les émotions représentées appartiennent davantage à un registre conscientisé et à une expérience saisissable et traduisible (la frustration, le mal-être) qu'à un éprouvé d'effraction, dont témoignent davantage les narrations individuelles. Au point de vue des émotions, donc, ce sont des différences qualitatives et quantitatives qui occurrent entre les configurations. Ainsi, la valence des contenus émotionnels fluctue en fonction de la scène narrative sur laquelle elle s'exprime.

De plus, le groupe semble également être le lieu de l'élaboration de la conflictualité sexuelle, puisque cette thématique y est prédominante, alors qu'elle ne pénètre que peu les textes individuels. Les relations et constructions permises par le groupe semblent alors également autoriser l'actualisation de la problématique sexuelle, constante fondamentale du travail d'adolescence. Le groupe se révèle alors le lieu privilégié de cette actualisation et de son élaboration, le texte individuel abordant davantage la relation et le monde interne sous le prisme des sentiments et émotions. De la même manière, la thématique de la famille qui caractérise de manière importante les récits individuels, est absente des préoccupations du groupe. Bien que cette thématique soit partagée par les sujets sur le plan individuel, cette thématique ne fait pas l'objet d'une mise en scène et résiste à la fantasmatisation groupale, s'estompe au profit d'autres éléments. La thématique du temps reste pour autant fondamentale dans les textes du groupe, et le questionnement de cette notion, repère de la construction identitaire, s'exprime également sur cette scène narrative. La temporalité est alors une thématique constante qui infiltre l'ensemble des configurations de la narration.

### **1.5.6. Une évolution de la narration du groupe**

La narration groupale suit, à l'instar de la narration individuelle, une trajectoire évolutive. En effet, les éléments de narration des textes groupaux trouvent également à se transformer au cours du temps. Ainsi, le style global tend à se dynamiser, comme nous l'avons observé pour les textes individuels, en T3, car le style porté par la narration s'organise par la suite en termes d'action et de dynamique. Les textes deviennent alors représentatifs de faits, d'actions. Cette dynamique s'apprécie également avec le renforcement de l'usage des verbes factifs pour la narration groupale en T3. Ainsi, alors que les textes individuels suivent une évolution similaire, l'augmentation des représentations de mouvements caractérise les textes du groupe.

Une dynamique régrédiante est observable au regard des éléments connecteurs logiques, entre T1 et T3. En effet, nous observons une rigidification de la narration autour des connecteurs additions, qui restreignent, comme nous l'avons proposé, la qualité des relations entre les représentations à des éléments d'addition peu explicites de la nature de ces relations. Cette évolution rend compte d'une perte de fluidité dans les processus de liaison psychique mis en scène à travers la narration. Ainsi, au regard de ces éléments, il est possible de questionner l'émergence du mouvement comme renvoyant davantage à un processus de décharge, de passage à l'acte mis en scène dans les récits. En effet, les textes produits par le groupe en T3 élaborent les thématiques de la sexualité, de la violence et de la mort, dans des narrations dont la résolution contient souvent un caractère dramatique, catastrophique, dont les acteurs ne peuvent être préservés. La recrudescence des représentants de mouvement semble alors correspondre à la mise en forme, dans la narration, des signifiants formels. La narration représente un mouvement interne, s'actualise à travers des mises en actes narrés, qui ont moins fonction de représentation et de liaison que de décharge psychique. Ainsi, nous observons une dynamique similaire sur le plan macro représentatif, dans les textes individuels. A contrario, un mouvement équilibre en contre-point cette dynamique de désorganisation de la globalité narrative, à l'instar des productions individuelles, perceptible à travers les modalisations. En effet, alors que les connecteurs mettent en évidence des processus de déliaison, les modalisations rendent observable un processus interne sur le plan intra-propositionnel. Les modalisations s'étayent et se diversifient. Ainsi, ce processus paradoxal semble répétitif et constant dans la médiation, et les processus de liaison macro-narratif se détériorent au profit d'un renforcement des processus de liaison micro-narratifs.

De plus, alors que nous mettions en évidence le caractère subjectif du point de vue énoncé dans les narrations tant groupales qu'individuelles, nous constatons que les textes groupaux, à l'instar des autres textes, gagnent également en capacité de « décentration » au fil du temps. En effet, la diversification des adjectifs nous indique l'émergence de cette capacité à se décentrer du point de vue propre, et ainsi de la fonction réflexive.

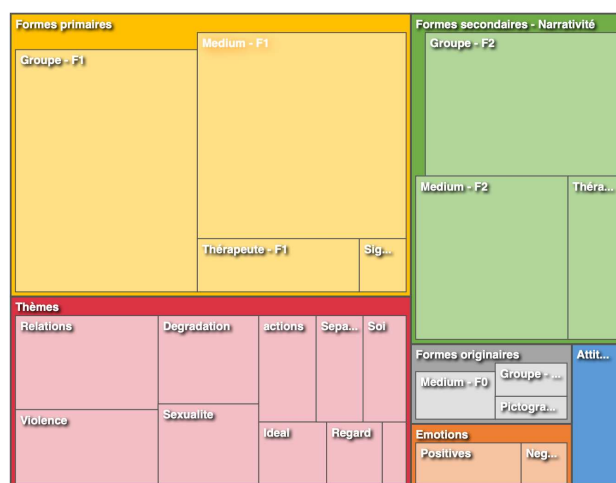
En termes de contenus, le T3 est caractérisée par une plus grande quantité de thématiques abordées. En effet, nous percevons en T1 le poids de la consigne du cadavre exquis, décrite plus haut, qui infiltre les thèmes élaborés par le groupe et les restreint à la question des personnages féminins, masculins ... Avec le T3, nous percevons que le groupe s'affranchit progressivement de la consigne d'écriture précédemment privilégiée pour s'engager sur des narrations plus spontanées, hors les cadres strictes de ces propositions d'écriture. Le groupe semble se sécuriser suffisamment pour engager un processus créateur qui donne lieu à des narrations plus riches, mais qui comportent également le risque du passage à l'acte évoqué plus haut. Ainsi, bien que les processus de destructivité, de violence et d'agressivité se soient estompés dans l'espace groupal, ces thématiques

s’immiscent dans la narration et s’expriment sous une forme peu secondarisée. La scène narrative permet qu’y soit déposée une agressivité qui trouve à être contenue dans le cadre de la rencontre et de la relation. Les thématiques sexuelles, de la mort, de la violence se déplacent et sont mises en scènes (en actes narratifs) dans cet espace spécifique : d’une mise en acte dans l’espace du groupe, le groupe met en scène ces conflits dans le récit. À ce titre, le T3 avec l’émergence de ces récits est également le temps d’émergence d’une affectivité plus marquée négativement. Les contenus thématiques négatifs sont plus présents en T3. Ainsi, non seulement, le cadre groupal favorise l’émergence de contenus spécifiques non traités en dehors de ce cadre narratif, mais il permet également l’expression d’affects.

## 1.6. Symbolisation et processus d’associativité

Dans cette partie, nous étudierons de manière quantitative les données qualitatives produites dans le groupe d’écriture. Nous avons recouru aux grilles d’analyse de processus transférentiels que nous avons décrites en partie « méthodologie ». Les « signes » repérés correspondants à chaque coordonnée de notre grille ont été codées à travers le logiciel NVivo, afin de rendre compte de manière chiffrée mais également qualitative des comportements codés spécifiques à l’atelier, représentés dans chaque catégorie.

### 1.6.1. Approche quantitative et qualitative des phénomènes



Le diagramme ci-dessus présente une schématisation de la codification NVivo des données issues de l’atelier d’écriture. Il présente de manière quantitative, par une représentation visuelle, le poids des différentes formes de symbolisation dans les différents espaces du cadre thérapeutique. En effet, ce sont l’ensemble des données textuelles, processuelles, associatives qui ont été codées pour

chaque adolescent. Dans une perspective qualitative, le logiciel NVivo permet de déplier chacune des catégories présentées pour accéder directement aux phénomènes spécifiques codés qui constituent chacune des catégories. La partie « cas cliniques » permettra d'identifier le détail de ces dynamiques processuelles dans la psychothérapie prise isolément de chaque adolescent. En revanche, bien que cette partie intègre l'ensemble des données repérées chez tous les adolescents, elle représente une analyse de la dynamique groupale qui a opéré dans l'atelier, car l'interaction des processus émergents dans l'atelier y sera présentée.

### **1.6.2. Formes primaires de symbolisation**

Tout d'abord, nous observons que la catégorie des formes primaires de symbolisation représente la majorité des phénomènes codifiés avec NVivo. En effet, les formes primaires de symbolisation concernent l'ensemble des cadres de la médiation : les registres transférentiels liés au groupe, au médium, au thérapeute, bien que cette modalité transférentielle soit moins saturée en processus primaires.

Dans une perspective quantitative, les éléments du registre primaire de la subjectivité représentent la majorité des signes encodés avec NVivo. Bien que de nombreuses références aient pu être encodées dans le registre de la secondarisation, ces codifications restent proportionnellement moindres. Enfin, bien que quelques occurrences aient pu être repérées, le registre originare reste le moins représenté.

Concernant les différentes modalités de transfert du registre primaire, nous observons que 342 références d'encodage ont été attribuées à la modalité de transfert sur le groupe, 335 occurrences d'encodage ont été attribuées au transfert sur le médium, et 67 références ont été reliées au transfert sur le thérapeute. Ainsi, dans les données recueillies, la majorité d'entre elles sont référencées au registre primaire, notamment dans le registre transférentiel groupal.

Nous allons présenter ci-dessous les particularités cliniques de ces occurrences.

#### **1.6.2.1. Processus primaires et associativité dans le groupe**

##### **Passages à l'acte violent**

Les processus primaires exprimés dans les relations transférentielles groupales sont perceptibles à travers les processus de passage à l'acte au sein des relations, ou à l'inverse, dans les temps de désinvestissements massifs de la relation au sein du groupe. En effet, les adolescents peuvent être amenés à des conflits au cours desquels des coups peuvent être échangés ou bien se couper totalement de la relation à l'autre. Ces éléments s'expriment également à travers l'aspect frénétique de l'atmosphère groupale, l'empressement des adolescents, l'agitation ou les cris. Par ailleurs, une

agressivité latente semble présente de manière constante au cours de l'atelier et transparait à travers les échanges entre les adolescents : ceux-ci peuvent être insultants les uns envers les autres, s'interpeller violemment, émettre des critiques sur le physique ou l'attitude des jeunes présents ou hors du groupe.

Cette agressivité s'observe également chez d'autres adolescents, à travers des agressions verbales ou physiques similaires, mais également à travers des conduites d'envahissement de l'espace sonore (parler fort, faire du bruit) qui font réagir négativement les membres du groupe. Par ailleurs, nous avons observé des conduites de retrait manifestes justifiées par un mécontentement et des critiques adressées au groupe. L'agressivité peut également, en adresse au groupe, s'exercer sur le médium. Ainsi, une adolescente en conflit avec un autre adolescent s'en est prise directement à ses écrits, feuilles et matériel, qu'elle a arrachés et jetés à terre. Il existe dans cette perspective, une interaction entre l'expression pulsionnelle portée dans un cadre précis, vers un autre (ici, du groupe vers le médium).

### **Rythmicité groupale**

Cette agressivité peut se manifester à travers les remarques et critiques que les adolescents vont adresser aux participants qui sont en « décalage » par rapport au rythme groupale (« je comprends pas ce qu'il faut faire » ; « ça va trop vite, je suis plus »). Ainsi, les incompréhensions, ralentissements, lorsqu'ils émergent de manière localisée dans le groupe, agissent comme des attracteurs de transfert négatif.

À l'inverse, nous avons également constaté un phénomène de régulation du rythme groupal, d'accordage rythmique, en appui sur un membre du groupe dont la présence est caractérisée par l'espace occupé par l'adolescent. En effet, pendant plusieurs séances, une adolescente en particulier occupe une place centrale dans le groupe d'écriture : physiquement, l'adolescente se tient assise sur la table, alors que les autres adolescents occupent des places sur un canapé, par terre, ce qui lui confère une supériorité physique par rapport à ses pairs, qui fait écho à ses modalités d'expression sur le plan verbal et auditif. L'adolescente monopolise une grande part de la parole, de l'espace sonore, et attire également l'attention de ses pairs et du thérapeute. L'agressivité est ici cadenassée, détenue par cette adolescente, qui réagit vivement lorsque l'un des participants tente de s'emparer de l'attention du groupe, ou émet des critiques à son égard. Sa présence apaise les tensions groupales, les autres membres adoptant une attitude d'écoute, attentive à son égard, et l'agressivité se trouve à la fois régulée mais aussi portée, agie par cette adolescente seulement.

### **Envahissement du groupe**

Au point de vue des échanges avec le groupe, cette adolescente occupe une place spécifique et polymorphe de « porte-parole ». À la fois inscrite dans le groupe, représentante mais aussi structurante par un caractère sadique, exerçant un contrôle parfois agressif sur les interactions, l'adolescente parle pour le groupe, du groupe, à la fois dans une perspective de liaison, dans le but de fluidifier, engager les échanges, mais également sans tenir compte des volontés individuelles. Ainsi, cette adolescente parle par « énigmes » évoque des « secrets » qui seront questionnés par les autres adolescents, mais conservés par elle ; révèle des parts intimes de la vie de ses pairs, s'empare des textes des autres participants... L'adolescente semble également s'exprimer « pour » les autres. Lors des échanges, elle intervient pour impliquer d'autres participants dans la conversation, faire référence à des événements communs, voire révéler des éléments que d'autres auraient souhaité garder pour eux. Nous constatons également que la tonalité de sa voix et les thématiques des échanges sont teintés d'agressivité, exprimée principalement à l'attention d'une autre adolescente en particulier, menacée et interpellée de manière récurrente, ce qui suscite l'agitation du groupe. Enfin, elle verbalise également sa volonté de proposer des écrits originaux, qui puissent intéresser. Dans ce double mouvement, l'adolescente attire l'attention, le regard, les interrogations et la curiosité des pairs, tout en cachant physiquement ses créations, afin de ne pas être « copiée » et garder secret ce qu'elle a précédemment évoqué.

### **Aller et retours**

Les relations groupales peuvent être marquées d'ambivalence. En effet, alors que certaines séances peuvent donner lieu à des échanges et des relations positives, d'autres, en revanche sont caractérisées par leur désorganisation. Ainsi, agressivité et complicité opposent les adolescents et modèlent l'atmosphère du groupe tout au long de l'atelier. Cette modalité ambivalente s'exprime également à travers l'investissement de l'espace groupal : en effet, le rapport à la narration mobilise des mouvements corporels qui ont des retentissements dans l'espace relationnel groupal. Les adolescents ayant un rapport compulsif à l'écriture ont alors tendance à s'agacer des jeunes qui investissent plus intensément un temps de réflexion et le soin apporté à leur narration. Dans ce contexte, les adolescents peuvent alors quitter puis rejoindre le groupe par intermittences (« en attendant qu'ils aient fini » ; « c'est chiant ils sont trop long »). De plus, nous constatons plusieurs vagues de démobilisation-remobilisation, qui voient fluctuer l'avis groupal sur le rapport à l'atelier. Ainsi, alors qu'une séance peut susciter un engouement fort chez les adolescents, d'autres périodes peuvent à l'inverse indiquer une volonté de retrait. Plusieurs grandes tendances groupales ont ainsi été observées, au sein desquelles l'implication a pu fluctuer.

Cette dynamique physique s'estompe progressivement, cependant, à mesure que chacun trouve un moyen d'investir le temps d'écriture, sans désorganisation liée au processus créatif, comme nous l'évoquerons plus bas.

### **Détachement de fond**

Un processus de différenciation peut également être observé au sein du groupe. L'ensemble des éléments précédemment soulevés indique comment le groupe peut mobiliser un mouvement d'indifférenciation au sein de laquelle les limites de chaque participant sont rendues floues et parfois bousculées, pénétrées. Cette indifférenciation semble pouvoir évoluer vers l'émergence d'une fonction transitionnelle qui invite certains des adolescents à construire des espaces internes au groupe, des relations duelles « à côté » de la narration groupale, en dehors des envahissements, agrippements ou agressions. Plusieurs adolescents peuvent alors s'organiser à deux pour écrire ensemble, questionner leurs productions et jouer de leurs intimités et expériences partagées pour écrire autour d'une histoire commune, qu'ils partagent en dehors du groupe. En appui sur ce détachement d'un fond représentatif et relationnel au sein du groupe, une narration peut émerger chez ces adolescents, donnant alors lieu à des processus secondarisés (partages d'expériences ; écriture commune). À l'inverse, cette configuration de « groupe dans le groupe » peut parfois tendre à se rigidifier pour créer un espace impénétrable (retrait sur soi ; moqueries à l'attention des autres adolescents) qui participe d'un renforcement du « narcissisme duel » autour de cette seule relation, d'où émerge une agressivité dirigée vers les membres extérieurs : les moqueries peuvent se transformer en invectives, en insultes ; les adolescent peuvent produire beaucoup de bruit, parler fort voire crier, envahissant l'espace groupal, et ainsi retourner le processus initial. Une topique du clivage se met en place, qui impacte la dynamique de secondarisation initiée, et qui retentit sur le groupe sous forme d'expression pulsionnelle agressive, sadique et envahissante.

#### **1.6.2.2. Processus primaire et rapport au médium**

##### **Fond de l'écriture - associativité sensori-motrice :**

###### ***Absence d'écriture***

Lorsque les processus primaires s'expriment à travers le transfert sur le médium, il s'agit principalement de l'impossibilité pour les adolescents à entrer dans un processus narratif. Par exemple, l'une des participantes a pu, à plusieurs reprises, garder le médium à distance par la verbalisation de son mécontentement, de son impossibilité à s'« inspirer » ou à trouver des idées. Par

ailleurs, d'autres adolescents ont pu se saisir des consignes d'écritures non pour écrire mais pour manipuler le matériel disponible à d'autres fins : dessins, « constructions », jeux avec le papier ... Cette dynamique première a servi la plupart du temps à un saisissement progressif de la matérialité narrative du médium à travers un jeu d'attraction ou de rejet du matériau de l'écriture.

### ***Détachement de fond***

Cette perspective complète les éléments précédents en mettant en évidence une dynamique progrédiente d'accès à une narration, par la manipulation du matériel sensible, support de l'écriture, dans le but de raconter « une autre histoire » à travers la production de dessins ou de collages, qui serviront la production de matériel verbal et qui tendront à progressivement introduire l'adolescent à la question de l'écriture. Pour illustrer ce processus : l'un des adolescents a, pendant une période importante de l'atelier, composé des dessins, manipulé les matières sensibles telles que les feuilles de papier et outils scripteurs, avant de pouvoir s'engager dans une narration. Tout d'abord, ce sont des dessins en « perspectives » qui ont été réalisés (représentation de la profondeur, de l'espace, dans le dessin), puis des activités de coupages, collages, d'origami ,avant que l'adolescent puisse entreprendre une production d'écriture (à travers la réalisation d'un « mur facebook »). D'autres adolescents ont pu manifester des comportements de prostration face à la feuille blanche et aux consignes d'écritures, ne pouvant entamer un processus narratif qu'au prix du collage à l'écriture de l'autre et à la re-copie des textes des autres adolescents. Ainsi, la dynamique d'étayage, d'appui, a été nécessaire à certains adolescents avant qu'un travail de différenciation et de fantasmatisation puisse s'opérer.

### ***Ecriture compulsive et expression de la violence***

Enfin, une troisième configuration concerne une agitation motrice intense au sein du processus narratif. Cette configuration s'est exprimée chez un adolescent en particulier, dont le rapport à l'écriture est marqué par un empressement et une méthode d'écriture presque compulsive : chaque consigne d'écriture était abordée dans un mouvement unique d'écriture, d'externalisation d'une pulsion interne, qui, une fois retombée, laissait place à un agacement face au processus d'écriture des autres jeunes. Cet adolescent a, à plusieurs reprises, manifesté son mécontent face au fait que le reste du groupe prenait « trop » de temps pour élaborer ses écrits alors que lui-même s'était empressé de terminer, et pressait le reste du groupe de passer aux consignes suivantes.

Le médium sensible, matériel, est donc l'un des lieux d'expression transférentielle des processus primaires de symbolisation. Ces processus sont perceptibles à travers une grande labilité dans le choix des matériaux et des consignes d'écriture (impossibilité de choisir le support,



insatisfaction constante face à la consigne, impossibilité à se fixer sur une idée, un fantasme ...) mais également à travers une restriction importante des processus associatifs liés aux médiums. Ainsi, si le débordement comportemental et le mouvement peut être caractéristique chez plusieurs adolescents, d'autres se sont trouvés dans l'incapacité à se décoller d'une modalité spécifique de travail du médium. Le collage à un scripteur particulier, la pauvreté des thématiques ou des consignes abordées révèle ainsi ces processus primaires. À cet égard, l'une des adolescentes s'est révélée particulièrement inscrite dans cette dynamique : sa démarche créatrice n'a pu aboutir au-delà de l'inscription de son prénom et de la contemplation de la feuille de papier, face à une narration inaccessible.

L'associativité sensori-motrice rend observables des processus liés à l'espace représentatif à travers un appui sur le fond de l'écriture, sur son matériel sensible, ainsi que des procédés destructeurs et de désorganisation de la subjectivité. Ainsi, il est possible d'observer un travail de « construction » à partir du médium opéré par l'une des adolescentes, en appui sur la matérialité des supports d'écriture. L'adolescente élabore un support d'écriture fait d'assemblages, de morceaux, de collages et de coupages. A plusieurs occasions, ces supports, feuilles, écrits pourront être froissés, déchirés, attaqués par d'autres membres du groupe. Alors que certains adolescents mobilisent les formes primaires de symbolisation pour engager un processus de représentation, d'autres opèrent dans le groupe et sur la matérialité de l'écriture sous un versant violent, agressif, destructeur. Le rapport au médium malléable peut en effet actualiser des pulsions destructrices : les feuilles peuvent être déchirées, les écritures compulsives, le support troué-percé par le stylo ou le crayon ... Ainsi, de la même manière que le groupe peut s'exprimer violemment dans l'espace relationnel, le rapport au médium est également une scène sur laquelle se joue l'expression de la pulsionnalité violente. Cependant, nous notons, à l'instar des relations interpersonnelles, que le rapport au médium s'apaise progressivement au cours de l'atelier d'écriture.

### **Forme de l'écriture - Associativité narrative et représentationnelle :**

Sur le second plan du rapport transférentiel au médium, nous observons les processus primaires dans les propositions thématiques abordées par les récits des adolescents. Ainsi, l'écriture mobilise tant l'associativité sensori-motrice présentée ci-dessus, que l'espace représentationnel et narratif, dont nous allons voir qu'il revêt le rôle d'appui à l'expression de la subjectivité.

### ***Sexualité et perversion***

L'un des thèmes principaux qui rend compte de cette dynamique est l'exploitation du thème de la sexualité. Cette thématique suscite un grand engouement de la part de plusieurs adolescents, mais crée également un clivage entre les membres du groupe. Ainsi, alors que l'évocation sans limite,

de manière crue et violente de la sexualité suscite des mouvements groupaux positifs, elle engendre également la critique et la désolidarisation d'autres participants concernant le caractère par trop sexualisé de certains écrits. Cette thématique produit donc des effets, par l'écriture, directement dans le groupe, de l'ordre de la verbalisation d'affects négatifs dans le rapport à ces représentations sans limites de la sexualité. Cette thématique produit une topique spécifique au sein du groupe, en séparant ce dernier en deux lieux distincts : l'un qui s'exprime de manière compulsive, par passage à l'acte d'écritures pulsionnelles, alors que l'autre verbalise un interdit et tente de contenir (par expressions agressives) la montée pulsionnelle. À partir des écrits, souvent, le thème de la sexualité devient alors un phénomène d'association du groupe. Par un mouvement ascendant, la problématique interne projetée dans l'écriture s'introduit également dans l'espace plus large de l'intersubjectivité, de la groupalité et produit des effets de projection chez les autres membres du groupe. Les différentes topiques s'incarnent dans les différentes figures du groupe. Cette démarche en passe ainsi par une projection d'abord dans l'écrit, à travers la mise en scène de contenus sexuels, parfois impliquant les jeunes de l'atelier, vers une externalisation sur le groupe. En effet, la sexualité peut être abordée par des références à l'acte sexuel entre deux protagonistes (le jeu du « Monsieur et la dame » se prête particulièrement à ce type de fantasmatisations) sans existence matérielle propre et externe à la narration (référence à l'acte de pénétration, à des jeux sexuels sadiques, nomination du pénis ou du vagin), mais le récit est également le lieu de l'expression d'un fantasme de sexualité lié aux adolescents qui constituent le groupe d'écriture (références à l'acte sexuel de pénétration, à la masturbation, à l'exhibition sexuelle).

Dérivé du thème de la sexualité, la figure du « pervers » est un élément narratif qui ponctue régulièrement les textes de certains adolescents, et organise l'ensemble des deux textes collectifs produits en fin d'atelier. Ce « personnage » condense dans son existence au sein des récits l'expression de la pulsion sexuelle dans son versant cru et exhibitionniste. Ce personnage est mis en scène en tant qu'élément perturbateur qui vise à déstabiliser le quotidien des personnages mis en scènes. À la manière de la pulsion, le personnage du pervers est décrit comme intrusif, faisant irruption dans l'intrigue pour engager les personnages vers la nudité, la masturbation ou l'acte sexuel. La notion de perversion dépasse également le personnage du « pervers » puisque nous pouvons observer un texte collectif au sein duquel les personnages principaux seront mis en scène dans des actes sexuels qui opposent les valences d'activité ou de passivité (à travers l'acte de pénétration), de consentement ou de contrainte (un personnage subit sans consentement l'acte alors que l'autre l'initie). Par ailleurs, ces scènes sexuelles mettent en avant des personnages aux figures animales censées représenter les membres masculins du groupe d'écriture. Ainsi, à travers les formes de la perversion dans le récit sont exprimés des fantasmes crus et sexuels non symbolisés qui sont actualisés

par les relations intersubjectives groupales. La formation de récit permet la symbolisation et la représentation fantasmatique de ce qui s'apparente à un passage à l'acte sexuel organisé autour d'une pulsion perverse qui oppose domination et soumission, initiation et contrainte, activité et passivité, à travers le recours à des objets partiels. Le récit joue donc le rôle de voie de déviation d'une pulsion qui entretient une excitation groupale (agitation psychomotrice, insultes, coups) vers l'espace de la narration. Cette phase d'expression semble se rapprocher de la fonction cathartique, de décharge de l'écriture, qui permet une réduction de l'excitation pulsionnelle par expression symbolisée, représentée par le passage à l'acte.

### ***Violence et dégradation***

Le processus d'écriture est également le lieu d'expression d'une violence qui sera projetée dans l'espace du groupe. En effet, notre description des processus sexuels issus de la narration suit une trajectoire similaire et se rapproche d'une dynamique agressive violente dans son expression. Ainsi, l'espace narratif peut servir à la production de contenus insultants, provocateurs, qui, une fois lus, suscitent soit des mouvements d'hilarité « sans retenue », d'agitation, soit activent la colère et la violence des autres participants. La narration incarne donc, à cet égard, le lieu d'expression d'une violence qui s'exprime par des voies détournées, mais dont la finalité est la réaction suscitée dans l'espace relationnel. La pulsionnalité agressive et destructrice trouve donc un écho qui prend son origine dans l'espace narratif pour s'exprimer sur le plan groupal et relationnel. Cependant, comme la pulsion sexuelle, la question de la violence peut également suivre une trajectoire progrédiente, c'est à dire qui évolue d'une phase de passage à l'acte agie sur le groupe à une représentation fantasmée qui s'exprime dans une narration liée à la description de personnages combattants de fiction (référence à Dragon Ball Z ...), relatives à une iconographie criminelle mise en scène dans l'art et la musique (référence à des artistes/textes de rap).

Par ailleurs, la violence des récits s'articule souvent à la thématique de la dégradation de l'objet décrit. En ce sens, alors que les fils associatifs groupaux peuvent mener à une expression comportementale directe telle que les passages à l'acte, les coups, le texte laisse davantage place à la dévalorisation, à la dépréciation des personnages (autres) décrits (« tu es moche » ; « ne se lave pas » ; « est con » ; « est petite et nulle » ; « est grosse »). Ainsi, la fantasmatisation et la représentation de l'autre dans les textes passent principalement par l'agression et l'attaque des caractéristiques identitaires de l'objet, qui est presque systématiquement l'objet de la « dégradation » pulsionnelle de l'adolescent.

### ***Action, corps et acte de regard***

Nous avons souligné que les registres de l'action, de l'acte, du dynamisme des récits étaient des composantes importantes de la narration de ces adolescents. En effet, les textes de ce groupe d'adolescents font état de nombreuses reprises de descriptions présentant des actes - fantasmes, réalisés ou à réaliser, qu'il s'agisse de mises en scène fictives ou réelles. Ainsi, les adolescents expriment principalement le désir de faire, de dire ou de voir (« aller voir un artiste en concert » ; « sortir au supermarché » ; « elle se dandine » ...). Ces énoncés ont la particularité de représenter l'action sous son versant factuel, mais sont également coupés de contextualisation annexes qui permettraient d'enrichir l'action de la perspective interne et émotionnelle par exemple. Les énoncés sont cumulés à la manière de listes, de présentations à priori non liées en tous cas du point de vue narratif. Ces énoncés présentent des actions qui ne s'articulent pas en récit mais font office de présentation de ce qui se présente à l'espace psychique au moment d'écrire.

À d'autres moments, l'écriture représente une action plus intense, qui cependant ne s'accompagne, comme évoqué précédemment, pas de contextualisation ou d'éléments relatifs à la pensée du narrateur ou aux ressentis du personnage (« je l'ai frappé » ; « je l'ai défoncé » ; « faire du saut en parachute » ; « je suis tombé »). À cet égard, le point de vue narratif est avant tout une activité de présentation, de représentation de ce qui est vu, plaçant le regard au centre de la scène narrative, au détriment d'une activité réflexive qui impliquerait à la fois l'émergence de contenus émotionnels mais également d'une articulation des énoncés et propositions entre eux : un regard sur le regard. Ainsi, l'importance du regard, de l'action de voir semble transversale aux différents registres transférentiels. En effet, nous avons souligné comment, dans le groupe, certains adolescents mettaient en scène leurs actions de sorte à montrer-cacher une part de leur subjectivité ou de leurs écrits (mais également l'intimité de l'autre), s'exprimant de sorte à attirer l'attention mais également de sorte à éloigner ou se cacher à l'autre lorsque l'attention est mobilisée sur eux (« Pourquoi tu me regardes ? T'as un problème ? »). Les textes s'appuient également sur la dimension du regard, en tant que persécuteur ou évocateur de la pulsion sexuelle (la figure du pervers qui épie, surveille les comportements des autres ; une caméra de surveillance qui retransmet tout ce que les personnages font ; la télévision qui relate les faits). Ainsi, le regard du narrateur est une entité qui retranscrit ce qu'elle voit, qui décrit les événements tels qu'ils se sont déroulés dans leur matérialité (en tant que présentation non internalisée, vue de l'extérieur à l'intrigue), et qui en négatif révèle l'impossible dévoilement de la subjectivité qui ne signifie que par le rejet, l'opposition son rapport à son environnement. Les textes groupaux ont cependant pour effet d'introduire, en plus de la dimension sexuelle et violente, la question de la réflexivité : à travers le regard du personnage du « pervers », d'une caméra de sécurité, de la télévision émerge la question de la contextualisation. Ainsi, alors que le regard narratif individuel ferme l'intrigue et la restreint à son versant factuel, le regard narratif

groupal ouvre le récit au fantasme. Les textes individuels sont en effet plus pauvres au niveau narratif, alors que les textes de groupe ont, quant à eux, deux fonctions : d'une part, une fonction narrative de liaison, d'historicisation, qui permet la construction d'un espace représentatif cohérent qui présente l'action dans ses détails et les implications du contexte, des actions, sur les personnages et le récit. Cette fonction narrative participe alors d'une historicisation des événements décrits. Par ailleurs, les récits de groupe, alors qu'ils complexifient la représentation, complexifient également l'expression pulsionnelle, qui, actualisée, peut laisser libre court au fantasme, alors que son expression dans le cadre du groupe tend davantage à déboucher sur des passages à l'acte. Dans l'écriture du groupe, le fantasme s'appuie sur la violence, alors que dans le groupe seul, la violence s'exprime sans transformation ni filtre.

### ***Soi, idéalité et relations***

La narration est donc un lieu d'expression de la perception de l'autre comme entité à détruire, à dégrader, mais également de sexualisation et d'agression. À l'intersection de ces deux thématiques se trouve la question de la relation. Les relations dans l'écriture suivent donc une trajectoire clivée, qui dépend étroitement de l'investissement de l'objet. Les relations seront présentées comme relatives à l'adhésivité (« t'es mon double » ; « t'es mon sang ») ou au rejet (« elle est nulle » ; « elle est grosse » ; « je l'ai défoncé »), soit comme des formes transformées en représentation dans la narration, non réfléchies de formes pictogrammiques de représentation.

Ainsi, l'autre et la relation à l'autre sont des éléments déterminants des narrations. Or, la représentation de soi est également un objet de narration du groupe d'écriture. Nous constatons que les sujets se présentent majoritairement sous un versant idéalisé. En effet, les adolescents vont faire valoir leur existence et leur identité au moyens d'écritures de prénoms en caractères démesurés, colorés, mais également en inscrivant leur nom sur les objets appartenant à d'autres adolescents.

Par ailleurs, la représentation de soi dans la narration en passe également par une mise en avant idéalisée des capacités personnelles (identification aux artistes ; identification aux héros) qui cependant peuvent se teinter d'une posture auto-critique qui peut tendre à l'auto dépréciation (« je suis prétentieux ; narcissique » ...).

### **1.6.2.3. Processus primaires et rapport au thérapeute**

Le transfert envers le thérapeute est la troisième modalité de transfert que nous proposons de prendre en considération dans l'analyse de l'émergence des processus psychiques en médiation écriture. Dans un premier temps, nous notons chez ces adolescents deux mouvements transférentiels

distincts caractéristiques des processus primaires de symbolisation, issus des registres opposés que sont la mise à distance et l'adhésivité

### **Registre adhésif :**

Ce premier registre regroupe l'ensemble des comportements, issus des processus primaires, qui consistent en la recherche d'un appui du thérapeute. Ces adolescents peuvent alors mobiliser verbalement l'attention du thérapeute en formulant un appel, souvent répété, puis en attirant l'attention de ce dernier de sorte à le conserver de manière exclusive. L'adhésivité s'appuie donc sur la verbalisation et les contenus de la parole. L'adolescent voudra échanger, parler, discuter avec le thérapeute de sorte à lui exposer les thématiques qui l'occupent dans l'ici et maintenant. Cette recherche d'attention systématique et exclusive peut également concerner la démarche créatrice. Ainsi, les adolescents pourront questionner le thérapeute sur la qualité de leurs écrits (« c'est bien ça ? » ; « c'est bon comme ça? ») ou bien l'interpeller par des moyens détournés (« j'y arrive pas » ; « j'ai pas d'idées »). Ainsi, cette dynamique relationnelle recherchée a également pour effet d'exclure les autres adolescents de l'espace relationnel. Ces échanges ont pour fonction d'exclure, soit de manière latente, par attraction d'une attention qui ne pourra pas aisément se détourner vers les autres adolescents du groupe, soit par des moyens plus directs et manifestes venant de l'adolescent, pour mettre à l'écart d'éventuelles interruptions (« tais - toi je lui parle » ; « attend, tu vois pas que je parle ? »). Lorsque ces configurations relationnelles émergent, la circulation de la parole entre les membres du groupe et le thérapeute est impactée. En ce sens, la parole adressée au thérapeute se veut excluante de la relation de toute « tiercétéité », vécue comme intrusive. Dans une seconde configuration de cette « réquisition » de la relation, certains adolescents procèdent également sur ce registre verbal mais l'éloignement physique entre l'adolescent et le thérapeute agit également sur l'ensemble du groupe car la parole de l'adolescent se veut plus intense et forte, et donc envahissant l'espace sonore. En effet, ces interpellations, dans leurs instants incessants, peuvent être réalisées à haute voix et indépendamment de la présence d'autres membres du groupe. Dans ces espaces relationnels, la présence de l'autre est peu reconnue et prise en considération.

Cette dimension de l'adhésivité peut également s'accompagner de rapprochements physiques. En effet, bien que la parole soit le canal privilégié d'expression de l'adhésivité chez ces adolescents, l'aspect corporel occupe également une place non négligeable dans ces processus. Ainsi, certains des adolescents concernés par ce point ont pu, à plusieurs reprises, et notamment au moment de leurs premières séances, mobiliser l'espace physique proximal du thérapeute : les adolescents prennent place directement à côté du thérapeute dans la salle ; suivent ses mouvements et déplacements ; restent plus longtemps dans la salle de l'atelier après les départs des autres adolescents ... Par ailleurs, cette

proximité corporelle touche également à l'intégration du médium, puisque c'est la feuille de papier, les scripteurs, ou n'importe quel élément du matériel qui peuvent être amenés sous le regard du thérapeute (« regarde ça »; « c'est comme ça qu'il faut faire ? »...). À l'inverse, l'adolescent peut approcher le support et l'écrit du thérapeute, indiquer un endroit de la feuille, pointer du doigt, questionner ...

À travers ce registre, nous pouvons mentionner une sous-catégorie spécifique, qui consiste en une attitude à laquelle le thérapeute répond par l'expression d'un étayage, d'une fonction contenante. En effet, certains adolescents se trouvent dans une configuration qui n'implique aucune demande ni sollicitation du thérapeute, mais dont la posture en atelier, la « prostration » et l'incapacité à produire et à s'engager dans le travail représentatif, semblent produire une « détresse » psychique liée au moment de la séance. Ainsi, deux des adolescentes du groupe ont occupé une telle place, et se sont révélées être dans l'incapacité à saisir le médium et à engager un processus créatif. Dans ces configurations, c'est un mouvement en partance du thérapeute qui est initié, procédant à une tentative d'étayage, de soutien. Ainsi, le thérapeute a pu attribuer une attention plus marquée à ces adolescentes pendant les temps d'écriture, en soutenant verbalement l'expression créative dans des interventions visant à lever les difficultés rencontrées face à l'impossible « mouvement » initial de création.

Par ailleurs, le rapport au thérapeute peut s'exprimer sous un versant opposé à celui que nous venons de décrire, en lien avec la question de la rétention, de la maîtrise, voire du rejet du lien au thérapeute. Cette dimension comporte aussi des éléments de provocation mais également de destructivité qui visent la vérification de la consistance du lien au thérapeute.

### **Registre de mise à distance :**

Certains adolescents ont pu, au cours de l'atelier, adopter une démarche inverse à celle que nous venons de présenter, et qui repose davantage sur la mise à distance de la personne du thérapeute, hors de la zone d'investissement mobilisée dans le cadre de l'atelier d'écriture. Nous avons ainsi pu constater deux types de procédés de mises à distance : l'une de l'ordre du rejet, de la dénégation relative à un évitement de la personne du thérapeute ; l'autre liée à un comportement oppositionnel ou provocateur.

Le procédé dénégatif ou évitant est caractérisé par des adolescents qui, physiquement et verbalement, ont de manière durable entretenu une distance vis-à-vis du thérapeute. Leur positionnement au sein de l'atelier, est souvent lié à un éloignement physique du thérapeute, à une prise de position dans l'espace signifiant une volonté d'isolation (installé « au fond » de la salle, allongé, le dos tourné ...). Ces adolescents interpellent peu le thérapeute, voire pas du tout, et répondent de manière laconique aux interrogations ou sollicitations de ce dernier. Par ailleurs, nous

observons que ces adolescents ont, à l'inverse, une posture plus active au sein du groupe. Ils se présentent d'ailleurs comme des catalyseurs de l'attention du groupe, « meneurs » de la dynamique groupale, et font figure d'autorité pour les autres participants. En ce sens, bien que la relation au thérapeute soit déniée, certains adolescents ont pu paradoxalement engager les autres participants à plus de « calme », à moins d'agitation ou de débordement, de sorte à contribuer à la conservation d'un cadre qui leur semblait plus approprié. Par ailleurs, cette configuration s'accompagne également d'un écho dans la relation au médium puisque ces adolescents procèdent, dans un premier temps, à peu d'écriture, mais investissent davantage le dessin ou simplement la manipulation des matériaux disponibles.

Le procédé provocateur ou opposant, quant à lui, repose sur un rapport verbal au thérapeute plus direct, au sein duquel s'expriment des critiques ou des attaques du cadre, liées notamment au médium. En effet, sont adressées au thérapeute des critiques sur les caractéristiques de l'acte scripteur, sur les consignes d'écriture (« c'est nul » ; « je fais pas ça moi » ; « j'écris déjà pas au collègue » ; « on est pas au collègue ici ! »), ou bien liées au cadre global de l'atelier (« j'avais pas envie de venir à la base »). Ces éléments s'accompagnent également de comportements non verbaux et observables physiquement : l'adolescent peut souffler de manière répétitive ; conserver une mine rigide, basse ; s'installer et rester « inerte » à sa place, dans une attitude nonchalante. Ce procédé s'éprouve également à travers les transgressions des règles fondamentales, fondatrices de l'atelier, et rappelées par le thérapeute, autour de l'interdit de la violence dans le cadre du groupe. En effet, les irruptions violentes, coups et insultes entrent en interactions directes avec le thérapeute puisque leur répétition témoigne de l'inconsistance de cette caractéristique fondatrice posée par le thérapeute.

Les deux registres que nous avons présentés peuvent être présent tous deux chez le même adolescent. En effet, nos observations nous conduisent à constater que, dans un premier temps, le rapport des adolescents est davantage tourné vers l'adhésivité pour se détacher progressivement et possiblement passer sur le registre opposé. D'autres adolescents ont pu conserver le rapport adhésif au thérapeute pendant une partie de l'atelier, pour s'en dégager tout en conservant une modalité d'investissement positive et visant l'étayage, qui cependant tend à glisser vers la dimension des registres secondarisés, tels que nous allons les décrire maintenant.

#### 1.6.2.4. Synthèse des données brutes relatives aux processus primaires

Tableau 23. Grille de symbolisation et éléments cliniques généraux

	<b>Associations sensori-motrices / Contextuelles</b>	<b>Associations verbales / Interactionnelles / Thématiques</b>
--	--	--



<p><b>Sur le médium</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas d'écriture (L'adolescent refuse d'écrire)</li> <li>- Détournement des inducteurs (l'adolescent produit des dessins ; découpe ; plie ; colle)</li> <li>- Destruction du médium (la feuille est arrachée ; les matériaux sont jetés ; piétinés ; les feuilles sont déchirées, percées, trouées).</li> <li>- Ecriture compulsive (écriture en un jet, sans investissement de temps de fantasmatisation, avec détournement immédiat du médium)</li> <li>- Labilité du choix du médium (impossibilité de se fixer sur le type de matériaux, sur le type d'inducteur ; choix impossibles)</li> <li>- Rigidité du choix du médium (restriction dans l'usage des indicateurs, des matériaux)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absence d'associativité (l'adolescent verbalise sa difficulté à produire de l'écriture / « c'est trop dur » ; « je trouve pas » ; « j'ai pas d'idées »)</li> <li>- Sexualité et perversion (rapport cru au sexuel ; fantasmes d'abus sexuels ; actes sexuels sans consentement ; actes sexuels et violents)</li> <li>- Violence et destruction (agressions, coups, conflits)</li> <li>- Idéalisation et porosité des limites (idéalisation de soi vs dévalorisation de l'autre / identification, incorporation de l'autre ; « t'es ma vie » ; « t'es mon sang »).</li> </ul>
<p><b>Sur le clinicien</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adhésivité (l'adolescent reste à proximité du thérapeute, le suit, l'agrippe ou conserve une proximité et un collage corporel)</li> <li>- Mise à distance (évitement du regard, de la présence du thérapeute ; l'adolescent se place à distance et tourne le dos, ne réagit pas ou peu aux sollicitations)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adhésivité / agrippement (sollicitation constante du thérapeute ; appel ; demande de conseils, de réactions ; envahissement de l'espace sonore dans les demandes au thérapeute)</li> <li>- Rejet des pairs (en articulation au registre précédent, l'adolescent rejette la présence des pairs « je lui parle ; attend tu vois pas que je parle »)</li> <li>- Procédés provocateurs (l'adolescent critique les inducteurs, refuse les inducteurs, verbalise sa défiance et son désir de quitter le groupe)</li> </ul>
<p><b>Sur le groupe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passages à l'acte (les adolescents se donnent des coups, avec les pieds, mains ou poings)</li> <li>- Collages corporels (les adolescents sont à proximité physique, se touchent, s'attirent par les main)</li> <li>- Mise à l'écart (Les adolescents s'installent à distance du groupe, rejettent ceux qui s'approchent ; quittent la pièce)</li> <li>- Envahissement (position en surplomb ; immobilisation de l'espace sonore ; lecture et observation des textes des autres).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insultes (« Ta gueule » ; « Vas te faire foutre » ; « Me regarde pas, toi » ; « Qu'est ce que t'as à me regarder ? » ; « J'vais te défoncer » ; « J'vais te niquer »).</li> <li>- Critiques adressées au groupe / désaccordages / décalages (« dépêchez vous » ; « vous êtes trop lent » ; « c'est nul ça » ; « ça va trop vite »).</li> <li>- Envahissement et rupture des limites (observation et lecture à haute voix des textes des autres participants ; révélation de « secrets » ; sollicitation, appel, attraction puis rejet, agressivité).</li> <li>- Les séparations sont évoquées et détériorent le lien (évoquant d'une adolescente ayant quitté le MECS, vivement critiquée, insultée)</li> </ul>

Tableau 24. Grille de narration : éléments cliniques caractéristiques des formes primaires de représentations narratives

<b>Données textuelles</b>
---------------------------

« je roule la larme à l'oeil, la boule au ventre »  
 « Elle est petite et nulle »  
 « Je m'appelle T, je suis con et je pus »  
 « T'es ma vie ; Le sang »  
 « J'ai frappé T dans la cuisine, je l'ai défoncé grave je l'ai mis à terre. Pour rigoler ».  
 « Tu est beau belle Tu est pauvre comme R Tu est un sportif Tu est intelligent Va te couche tu est bête Tu sens bon comme mes pieds Tu est moche comme un poux. Va te laver stp »  
 « Une fois j'ai été au zoo, j'ai vu une fille qui va toquer à la fenêtre du gorille, le gorille arrive est il bouge son zizi devant elle, elle dit « c'est quoi ce truc là». Est il sont partis elle est sa famille. »  
 « ne jamais ken dès le premier soir car sa fait mal, ça peut se déchirer er se trouver »  
 « Bonjour Je m'appelle T il est pas magie »  
 « C'est un niké lui »  
 « Il etais une fois un homme qui été moche et personne ne l'aimais »  
 « La voix de ma mère elle est stridente »  
 « Quand j'étais petit je faisai de la trotinette et je suis tomber et j'ai etais a l'hopital »  
 « C'est quelqu'un qui fait une félation à un cochon il s'appelle T, et son pote le regarde il s'appelle D ».  
 « Il sauve des gens car il est gentil. Il a souvent des pouvoirs sur-humain. *Il est beau, fort, intelligent, aimable. Mais il est prétencieux et narcissique* ».  
 « Un jour il y avait qu'elqu'un qui s'appelais T. Une fille lui fouta une grosse claque et elle lui demanda pk t'es une victime »;  
 « Un coup c une fille qui avait de la merde dans les 2 yeux et elle voya un gars qui s'appele S c'le plus moche du college et sort avec et se quitte parce que elle s'est netoye les yeux et a demande pk il est moche pc q c de Nature »

### 1.6.3. Formes secondaires de symbolisation

Dans une perspective quantitative, notre classification systématique, via Nvivo des phénomènes ayant émergé en atelier d'écriture et suivant la grille de classification que nous avons proposée, nous indique que les processus de type secondarisé sont minoritaires au regard des procédés primaires. En effet, nous constatons qu'environ 500 références ont été attribuées au registre secondaire, représentant des processus représentatifs liés à la réflexivité et à la narrativité. Parmi ces références, l'expression transférentielle sur le groupe catalyse une part importante des phénomènes cliniques émergents en atelier, à l'instar des procédés primaires. En effet, le transfert et la production d'associations secondarisées dans le cadre du groupe sont constitués de 221 références. Les manifestations de cette modalité transférentielle sont également importantes concernant le médium (195 références cotées), et moindres au regard du transfert orienté vers le thérapeute (69 références). Ainsi, ces éléments indiquent que le cadre du groupe et le médium malléable sont les principaux attracteurs de représentations secondarisées, tout comme nous l'avons observé pour les registres primaires. Du point de vue quantitatif, les modalités d'expression et de représentation mobilisées par ces adolescents s'organisent principalement sous le prisme du registre primaire, et s'orientent massivement en direction du groupe et du médium malléable.

#### 1.6.3.1. Processus secondaires et associativité groupale

La secondarisation des processus de symbolisation a pu se percevoir, dans le rapport transférentiel entre adolescent et groupe, à travers deux modalités distinctes de relations. D'une part,

à travers l'émergence d'une capacité d'être seul en présence de l'autre, d'autre part, dans la pacification des liens groupaux et dans la co-construction d'une narration commune.

### **Être « seul avec » :**

Cette capacité d'être seul en présence de l'autre s'est exprimée avec un certain degré d'appui sur les transferts mobilisés dans les deux autres registres constitutifs du cadre de la médiation, à savoir le médium et le thérapeute. En effet, cette capacité d'être seul dans le groupe a pu, dans plusieurs cas, se développer après une phase particulière d'appui sur le thérapeute, qui a eu pour fonction d'engager la possible distance par rapport au groupe, et l'accordage au médium écriture, qui servira ensuite de support d'investissement positif propice à la capacité d'élaboration d'une narration, de l'investissement du monde interne devenu plus sécurisant et « explorable » dans le temps du groupe, et dans une temporalité propre à l'adolescent. Ainsi, l'un des adolescents qui, pendant un long moment d'atelier n'a pu investir le temps d'écriture que de manière automatique, rapide, presque machinale et pulsionnelle (écriture rapide ; pression sur les autres jeunes pour qu'ils écrivent plus vite ; agacement ; allers et venues dans la salle d'atelier ; impatience ...), en appel systématique à presser ou adapter le rythme du groupe à son propre rythme, est parvenu en fin d'atelier à se focaliser sur ses propres textes et à se décaler de l'adhésivité ou rythme groupal et aux autres membres pour adopter une attitude plus apaisée et centrée sur son propre processus créateur. Cet adolescent, qui jusque-là investissait une dynamique de mouvement incessant, laissant peu de place aux processus de pensée et à la représentativité, s'est vu acquérir la capacité de mobiliser son espace interne dans un contexte semble-t-il plus sécurisant, lui permettant l'exploration de ses représentations internes qu'il a pu dans un second temps produire dans un récit. Ainsi, cet ensemble processuel met en évidence comment groupe et monde interne peuvent, dans un premier temps, être vécus comme insécurisants et générer des phénomènes d'indifférenciation intolérables, dont l'angoisse qui émerge est contre-investie par des processus actifs de passage à l'acte. Par ailleurs, cette insécurité primaire peut laisser place à une stabilisation de la subjectivité dans cet espace groupal, permettant à l'espace interne de se restructurer et se différencier de l'autre, menant le sujet à la possibilité d'être seul en présence de l'autre.

Les adolescents dans cette configuration se trouvent alors souvent dans une dynamique progrédiente qui a lieu tout au long de l'atelier. En effet, nous ne notons pas l'apparition de cette configuration initialement au début de l'atelier. Cette organisation de la capacité d'être seul semble avoir progressé chez les adolescents concernés au fil du temps. Ainsi, nous avons vu apparaître des caractéristiques comme la capacité à se concentrer, à s'intéresser spécifiquement à leur écrit, leur processus créateur, la capacité à ne pas se laisser distraire, ou « attraper » par le groupe.

Par ailleurs, cette configuration des processus secondaires groupaux a parfois été concomitante de la deuxième configuration, liée à la pacification des liens. En effet, les adolescents concernés ici ont pu « naviguer » entre les deux registres, et passer d'espace de solitudes à des temps d'échanges et de construction avec les autres sujets du groupe.

### **Pacification des liens et co-construction de la narration groupale :**

Les processus de secondarisation psychique ont été observables à travers les relations groupales, et dans la mise en scène d'un type spécifique d'interaction caractérisé par la pacification des liens et la co-construction d'un objet commun au sein du groupe, à travers les membres du groupe. Ce sont ainsi les processus de liaison, à travers l'espace intersubjectif, mais également la liaison psychique permise par la relation, qui ont retenu notre attention sur ce point. Cette configuration a pu émerger ponctuellement en début d'atelier, au sein de micro-groupes, principalement de relations duelles, dont les relations « pacifiques », les mutualités sont identifiées comme synonyme d'un processus de secondarisation. Ainsi, ces adolescents regroupés pouvaient partager au sujet de leur intimité, de leurs préoccupations, échanger des paroles réconfortantes ou des rires. Ils pouvaient également produire ensemble des narrations ou répondre de manière commune à la proposition d'écriture. Néanmoins, cette configuration primaire témoignait d'une relative limitation dans ces processus de liaison, dans la mesure où ces micro-organisations du lien tendaient à rejeter, exclure d'autres membres de l'atelier, comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner. Ainsi, la secondarisation à travers le lien à l'autre s'est d'abord trouvée limitée de cette façon dans les premiers temps de l'atelier. Or, cette dimension a pu s'élargir et gagner en fluidité, à mesure que les investissements relationnels pouvaient s'exporter également au-delà de ces relations duelles. Ainsi, l'évolution que nous notons sur ce point concerne l'émergence de la capacité de ces adolescents à, tout d'abord, s'investir dans une relation, puis à élargir cette relation et assouplir les défenses rigides et agressives qui pouvaient avoir pour vocation, dans un premier temps, de protéger l'unité de ces « petits groupes » dans le groupe.

Ces processus secondaires ont été appréciables à travers divers comportements : l'une des adolescentes peut par exemple prendre l'initiative d'aider un autre participant, « bloqué » dans son processus. Par ailleurs, l'un des adolescents a pu proposer une de ses idées de création, suivi par d'autres membres, et devenir meneur de l'élaboration de la consigne. Parfois, des adolescents peuvent se réunir en petites agrégations, dans le but d'échanger librement pendant le temps d'écriture, à voix basse, soucieux de respecter l'investissement des autres adolescents dans leur création. De plus, les phases finales de l'atelier d'écriture, centrées autour de la création d'une histoire commune, représentent et réfléchissent l'ensemble de ce processus. En effet, le temps d'écriture devient un

espace commun, partagé, donnant lieu à l'élaboration et la construction d'une histoire commune. Cette construction s'appuie sur les idées, mondes internes, fantasmes et procédés représentatifs de l'ensemble des participants. Ces histoires, faites de compromis, d'arrangements, de détournements, de négociations, n'ont vu le jour qu'au prix de la satisfaction de l'ensemble des membres. Ainsi, ces temps ont pu, par exemple, être des lieux de projection d'une agressivité visant à éviter telle ou telle voie narrative, imposer telle ou telle autre orientation, qui a fait l'objet d'une négociation et d'une acceptation mutuelle des éléments invoqués. Ainsi, l'élaboration collective a effectivement donné lieu à une narration commune, à une production secondarisée, mais le processus, notamment la gestion de l'agressivité nommée, a également fait l'objet d'une transformation et d'un déplacement (souvent dans le corps de la narration) propre aux processus secondaires. Ainsi, ces temps n'ont pas fait l'objet de passages à l'acte, et les désaccords ont abouti à une co-construction plutôt qu'à une voie de destructivité.

Sur le plan de la réflexivité, l'atmosphère groupale, dans sa forme pacifiée, semble également permettre l'émergence de la fonction réflexive chez les membres de l'atelier ; à l'inverse, nous pouvons questionner de quelle manière la fonction réflexive émergeant à échelle individuelle peut favoriser l'apaisement des relations groupales. À cet égard, un bref échange entre deux adolescents peut illustrer ces procédés : une adolescente s'excuse verbalement auprès du groupe de prendre « trop de temps » pour écrire (« je suis trop lente »). L'un des adolescents la rassure et l'encourage à prendre son temps (« non mais en fait c'est moi qui fais toujours comme ça à aller vite »). Cette vignette illustre comment le fonctionnement individuel pour l'adolescent devient, à cet instant, conscientisé et verbalisable, intégrable à l'atmosphère groupale qui peut bénéficier de cette nouvelle « prise de conscience » pour s'organiser autrement. Ainsi, alors que le cadre groupal pouvait pâtir, ou tout du moins s'adapter à l'empressement de cet adolescente, la réflexivité qu'elle acquiert lui permet d'engager une méta-réflexion sur son propre fonctionnement, qui en réponse modulera le fonctionnement du groupe.

Sur le plan de l'associativité groupale, la question de l'agressivité peut également être abordée, et nous pouvons constater à plusieurs moments une capacité du groupe à mettre en lumière une fonction réflexive nouvelle, à travers laquelle les mécontentements, conflits et sentiments sont exprimés. Ainsi, le groupe a pu verbaliser autour de patterns relationnels de l'ordre de la persécution, ou de la destructivité, en évoquant le rôle des différents partenaires dans l'interaction et les raisons qui ont pu mener à ces passages à l'acte. Par ailleurs, ces moments d'apaisement et de réflexivité conduisent également à une élaboration collective de la notion de placement, amenant les adolescents à évoquer leur histoire, les raisons et/ou premières étapes de placement, ainsi que les émotions que la situation peut susciter. Dans cette dynamique, la notion de séparation peut également être abordée

dans le groupe. À travers la fin de l'atelier se pose également la question de la séparation au sens large, d'avec la famille et la fratrie, mais également du départ de la structure d'accueil, des départs d'éducateurs ou de tuteurs d'étayage. Ces différents éléments sont des points d'appuis, des affects partagés par les membres du groupe, dont l'expérience singulière est ponctuée de balises communes. Sa verbalisation et sa mise en représentation devient alors possible dans ces instants de sécurité groupale.

En ce sens, le groupe a, jusqu'à la pacification des liens, pu trouver plusieurs supports d'expression et d'élaboration de la pulsion violente notamment. Dans le texte tout d'abord, les liens s'apaisent dans le groupe alors que la narration se charge d'éléments violents et sature en processus primaires ; dans un second temps, l'apaisement de la pulsion peut permettre un apaisement plus global et durable, qui favorise l'émergence d'une représentation et d'une verbalisation du groupe sur ses propres processus. L'écriture joue ici le rôle d'un intermédiaire entre la pulsion et la satisfaction de la pulsion, qui s'exprime sur la scène narrative en tant qu'acte de narration, et dont l'expression engage à l'émergence d'un processus réflexif dans le cadre du groupe.

### **1.6.3.2. Processus secondaires et associativité avec le thérapeute**

L'investissement du thérapeute peut également viser à assurer une fonction de repère, de régulation, d'identification des espaces symboliques qui organisent la relation et la vie du groupe. Ainsi, dans les instants de création, le thérapeute peut être mobilisé dans sa fonction de régulateur, ou bien laisser cette place vacante et saisissable par un adolescent qui pourrait trouver intérêt à investir cette position. Les adolescents peuvent, par exemple, adopter une posture « enseignante », visant à transmettre au thérapeute leur propre savoir-faire et se présenter alors comme point de départ du processus de liaison et créateur (« tiens, je te montre comment on fait ... »). De ce point de départ découle toute une dynamique interactionnelle entre les adolescents, qui s'enseignent mutuellement à propos de notions « techniques » liées à l'acte créateur, qui peuvent ouvrir à des discussions et associations autour de la situation des uns et des autres. Ainsi, les places symboliques subissent un glissement, par effacement notamment de la figure du thérapeute, dont la fonction est habitée par un adolescent « meneur ». La fonction régulatrice du thérapeute s'exerce alors en toile de fond, à la manière d'une intériorisation de cette fonction par l'atmosphère groupale.

Le recours au thérapeute peut également traduire chez les adolescents la recherche plus manifeste et directe de cette fonction régulatrice au sein du groupe. Nous venons de voir comment le thérapeute pouvait s'effacer dans cet espace au sein duquel la fonction régulatrice et sécurisante était maintenue ; or, d'autres configurations ont vu émerger chez certains adolescents la nécessité de faire appel, et de mobiliser le thérapeute dans sa fonction régulatrice des échanges et du cadre

thérapeutique. La perception des dérégulations de l'atmosphère s'affine en effet progressivement chez les adolescents, qui peuvent faire appel au thérapeute afin de se s'assurer ou de garantir la stabilité du cadre (« c'est grave si j'y arrive pas ? » ; « Il (le thérapeute) a dit qu'il ne fallait pas se taper » ; « c'est bien dans deux semaines la prochaine fois ? » ; « je ne serai probablement pas là la prochaine fois »). Le rapport au thérapeute est donc mobilisé dans le but de réguler la menace de ruptures tant au niveau groupal qu'interne, mais également pour engager un processus de mise en repère des données spatio-temporelles, régulatrices de la réunification du groupe, et point de repère partiel à la cohésion identitaire.

Les processus secondaires sont également rendus observables dans l'émergence de la fonction réflexive, qui se produit à plusieurs reprises dans les interactions initiées par le thérapeute et fondée sur ses interrogations ou interprétations. Ainsi, les temps de parole initiés par le thérapeute sont l'occasion pour les adolescents de verbaliser, de manière médiatisée par le thérapeute, leurs affects et l'expérience telle qu'elle s'est déroulée, dans le passage à l'acte, dans l'instant de la relation aux pairs. Ainsi, les sujets de discordes, ayant suscité l'émergence de violence, ont pu être verbalisés et apportés sur la scène représentative (« j'arrive pas à écrire quand il fait que parler de sexe » ; « c'était dur de faire à partir de ça »). De la même manière, nous avons souligné comment le groupe peut se saisir de thématiques partagées pour élaborer une narration globale, un partage d'expériences et de récits autour de la question du placement, de la famille, voire de l'abandon. À cet égard, le point de départ de ces thématiques est souvent initié par le thérapeute, d'où émergent alors les fils associatifs groupaux.

La secondarisation se rend également perceptible dans les modalités d'investissement du thérapeute par les adolescents, et dans leur capacité à réfléchir cet investissement. Ainsi, nous avons évoqué comment les adolescents ont pu investir positivement le thérapeute. À cet égard, plusieurs adolescents ont saisi les rencontres et l'atelier comme des temps d'expression et de verbalisation de cet investissement positif (« c'était trop bien » ; « le groupe d'écriture trop bien » etc.). Nous observons ainsi une dynamique parfois automatique, proche des processus primaires que nous avons rapprochés précédemment de l'adhésivité au thérapeute. Certains adolescents voient cette modalité d'investissement et son expression se moduler au fil de l'atelier. Ainsi, les manifestations « extrêmes » d'affects positifs envers le thérapeute sont pondérées et un retour réflexif sur l'ensemble de leur expérience devient possible. D'abord, c'est le temps de la séance qui est décrit, évalué, qui fait l'objet de commentaires, puis c'est le cumul des séances, le temps long de l'atelier qui suscitent les réflexions et l'émergence d'une réflexivité : les adolescents évoquent leurs craintes initiales, à l'idée de ne pas apprécier l'écriture, de ne pas pouvoir s'investir dans le processus créateur. Ainsi, les commentaires presque automatiques et spontanés visant à « valoriser » l'expérience de la rencontre

avec le thérapeute sont progressivement réfléchis et représentés pour permettre la production d'une narration sur l'expérience elle-même.

De plus, nous avons déjà évoqué le temps spécifique de la vie du groupe, organisé par la production de deux textes communs. Cet instant révèle une organisation spécifique du groupe, dans laquelle une fonction régulatrice et sécurisante est garantie, bien que le thérapeute ne l'exprime pas de manière directe. Dans ce contexte, le choix des personnages et des événements est laissé libre au groupe. Le thérapeute est ici l'écrivain du texte fantasmé par le groupe. Ainsi, les adolescents produisent un récit et une narration qui sera retranscrite par le thérapeute. Dans cette configuration, le thérapeute est davantage investi comme le médiateur entre le processus créatif et la mise en forme de la narration. Le groupe est à l'initiative de la création (à l'inverse des procédures habituelles, au cours desquelles le thérapeute occupe une posture plus active dans l'apport des propositions d'écriture), et le processus de transformation s'incarne à travers la personne du thérapeute. Il existe donc, ici, un renversement dans le positionnement intersubjectif, qui témoigne de l'intériorisation par le groupe des données régulatrices du cadre, qui favorise la mise en narration de l'expérience groupale, médiatisée et transformée par le thérapeute dans sa fonction « malléable » (en tant que scripteur du groupe).

Enfin, nous avons également évoqué l'émergence de la capacité d'être seul en présence de l'autre chez plusieurs adolescents. Dans ce contexte, la relation patient-thérapeute est également un représentant de cette évolution, et tend à mettre en évidence les processus qui ont organisé l'évolution. Dans un premier temps, nous avons noté que plusieurs adolescents ont entretenu une relation fondée sur un appui marqué, un étayage fort sur la personne du thérapeute. Cette dynamique relationnelle impliquait une attention importante à partir du thérapeute vers l'adolescent, qui ne pouvait se saisir d'une position active tant au niveau créatif que dans le groupe, sans le soutien, le portage du thérapeute. Pour certains adolescents, cette posture s'est estompée au profit d'une aptitude à investir seul la capacité à créer ou à évoluer au sein des relations groupales. Ainsi, certains adolescents effacés, prostrés face à la feuille et au scripteur ont pu s'exprimer au sein du groupe, marquer leur existence propre et témoigner de leur désir (désir d'être seul ; désir de fuir le groupe ; désir de contribuer ...), mais aussi engager une dynamique créatrice à partir de leur propre initiative.

En ce sens, le rapport au thérapeute a pu voir émerger deux mouvements distincts : la mise en marche d'un processus désirant, en tout cas l'adoption d'une posture active qui contrebalance une attitude extrême de passivité ; mais également un apaisement des agitations, des passages à l'acte très marqués.

### **1.6.3.3. Processus secondaires et rapport au médium**



### ***Fond de l'écriture et processus secondaires :***

Les processus secondaires nous semblent, au regard du traitement du fond de l'écriture, principalement repérables dans l'utilisation que font les adolescents du support écriture, et à plus forte raison dans la fluidification et l'enrichissement de la manipulation des matériaux.

Ainsi, les procédés de « ratures », lorsque celles-ci ne sont plus le signe d'une destructivité, d'une volonté franche de « barrer » et rendre un texte illisible, d'attaquer le texte d'un autre, de faire disparaître le contenu d'une narration, peuvent être mobilisés par certains adolescents pour reformuler, clarifier à nouveau, dans la volonté de dire « autrement » ce qui avait été écrit. Par ailleurs, ce procédé peut être utilisé par certains dans la volonté de transformer, d'adapter leur texte aux nécessités du cadre ou à l'intériorisation des règles de ce dernier. L'un des adolescents a pu, par exemple, recouvrir un terme qu'il avait employé dans le but de se montrer insultant envers un autre adolescent, par un terme plus neutre et dénué de cette violence crue affirmée de prime abord.

Nous observons également, à travers le fond, que les supports d'écriture peuvent être utilisés en lien avec une plus grande diversité du matériel au fil du temps. Ainsi, certains adolescents tendent à soigner davantage leur support, multiplier le recours aux couleurs ou aux scripteurs, aux formes du support d'écriture. Dans la narration, de la même manière, ces processus secondaires s'observent par une mobilisation plus importante de différents types de consignes. Par exemple, l'énoncé dit du « Monsieur et de la Dame », mobilisé de manière presque systématique en début d'atelier, se voit restreindre à certains temps des séances, et ces adolescents peuvent investir davantage de formes de création. Par ailleurs, dans cette dynamique, alors que dans un premier temps, l'écriture n'était accessible à certains que par l'écriture parcellaire de quelques mots, installés sur la feuille sous forme de tirets, de listing, la suite de l'atelier permet une ouverture à des modes plus riches de narration, plus proches de la structure du récit. Par ailleurs, cet enrichissement du rapport à la secondarisation s'éprouve également dans la capacité des adolescents à tisser des liens entre le cadre de la thérapie et leurs écrits : ainsi, il devient possible pour certains de parler de leurs créations, de s'exprimer sur les récurrences de leurs textes (à l'instar de leur comportement / fonctionnement plus global). La narration et le rapport à l'écriture gagnent en réflexivité, qui s'exprime dans la capacité des adolescents à auto-réfléchir le processus d'écriture, à représenter leur processus narratif.

Enfin, un dernier point particulièrement sensible à l'émergence de la secondarisation dans l'atelier repose sur le rapport entre médium malléable et inscription temporelle. En effet, au fil de l'atelier, les adolescents représentent et témoignent d'une représentation d'un rapport au temps qui évolue. En effet, alors que les premières sessions peuvent être déliées, marquées par le flou et l'absence de structure, la fin de l'atelier met en évidence les questionnements et la volonté de mise en lien des adolescents au regard de leurs productions. Ainsi, il devient possible de se projeter dans

« ce que j'aimerais faire ; ce dont j'aimerais parler » ou bien d'évoquer des séances et des écrits passés : « j'ai écrit ça la dernière fois ... ». Les adolescents, par exemple, demandent à consulter leurs productions passées, échangent entre pairs sur les textes produits précédemment (Un adolescent commence chaque séance en feuilletant ses textes, en interpellant les autres membres du groupe sur des éléments qu'ils ont écrits ; une adolescente va aller chercher ses propres textes et ouvrir une feuille qu'elle avait scellée pour qu'elle ne soit pas lue, afin de se remémorer ce qu'elle y a écrit). Le temps devient source de repères possibles, de structuration de l'espace psychique groupal, organisé autour de ces régularités et donc devient conscient des changements, des transformations et des processus qui se déroulent en atelier.

### ***Forme de l'écriture et secondarisation :***

Nous avons longuement décrit précédemment les particularités thématiques des textes des adolescents du groupe d'écriture. Nous procéderons ici à un commentaire sur ces thématiques en mettant l'accent sur les processus évolutifs de la narration et du rapport à la narration, sans pour autant entrer dans une analyse thématique qui pourrait s'avérer redondante au regard des éléments que nous avons déjà évoqués (partie « Symbolisation et Narration »).

Tout d'abord, en lien direct avec les éléments précédents, nous pouvons noter que l'émergence des processus secondaires s'éprouve, en négatif, dans les passages de narrations restreintes, pauvres, descriptives et parcellaires, fragmentées (forme « liste » privilégiée systématique, peu importe le propos de l'écrit, pour raconter un événement, parler de soi, une fiction etc.), à une narration plus structurée, sur le plan narratif, proche du récit. En effet, nous observons que plusieurs adolescents accèdent progressivement des formes plus riches et variées de mise en récit, alors que les premiers temps de l'atelier sont davantage marqués par un choix restreint à une consigne/forme/modalité d'expression.

L'autre mouvement progrédient concerne l'évolution et la richesse des thématiques abordées. En effet, les textes et associations des adolescents sont, dans un premier temps, envahis de fantasmes liés à la sexualité ou à la violence. Ces fantasmatisations exercent une action presque performatrice puisque les propos écrits ont une incidence directe dans la relation entre les adolescents et cristallisent des tensions ou des moments d'exaltation. Le recul de ces thématiques permet un apaisement global et une ouverture fantasmatique à d'autres thématiques, abordées sous le prisme de l'espace interne imaginaire plus qu'à travers le processus de satisfaction pulsionnel direct. Les textes des adolescents peuvent, sur le point de vue thématique, aborder des registres tels que la complicité, l'affection, voire la rivalité avec l'autre. De même, les textes peuvent être adressés (sous forme de lettres) à un autre présent en atelier.

Par ailleurs, nous observons des moments d'autonomie chez les adolescents du groupe, qui répondent également à une trajectoire évolutive. En effet, nous avons eu l'occasion de montrer comment l'étayage et l'agrippement à l'autre sont massivement organisateurs du rapport de ces adolescents aux membres du groupe ou au thérapeute. Nous avons également observé comment le rapport au médium pouvait être un support à cette modalité transférentielle. Or, nos données révèlent aussi que les adolescents ont pu accéder au cours de l'atelier à une position plus autonome, à une autonomie narrative, à une capacité d'écrire seul en présence de l'autre. Par exemple, le cas de l'une des adolescents est notable à ce sujet puisque, dans les premiers temps du groupe, il lui est difficile d'envisager une narration (d'abord une production quelle qu'elle soit), la saisie du médium écriture. Dans un second temps, l'écriture devient accessible et possible, mais à l'appui d'abord d'un agrippement au groupe (copie des textes, écriture en lien avec ce qu'elle voit chez les autres) puis grâce à l'étayage recherché chez le thérapeute, qui permet d'apaiser les tensions suscitées par le premier mouvement d'agrippement. Enfin, cette adolescente parvient progressivement à s'installer dans un processus narratif complet, seule en présence des autres, afin d'élaborer des thématiques propres. Un autre adolescent a suivi une trajectoire similaire, orientée cependant par le caractère compulsif et l'absence de réflexivité du mouvement initial : l'écriture était en première intention abordée comme une décharge, un passage à l'acte, un processus d'action non-pensée. L'acte effectué impliquait de plus une fuite et une plainte adressée au groupe : le jeune homme ne pouvait « tenir en place » face à sa feuille, lorsque sa production achevée il devait attendre le reste du groupe pour procéder à la lecture de son texte. Ainsi, cette latence suscite chez lui lassitude et colère, mais également une fuite hors de la pièce où se déroule la séance. Au fil de l'atelier, et à l'appui d'un processus de co-construction de narration (avec le thérapeute d'abord puis avec le groupe ensuite), l'adolescent trouve également la possibilité d'organiser ses récits et investit l'écriture de manière différente : ce qu'il y trouve n'est plus l'expression et la réalisation d'un mouvement pulsionnel, qui, une fois réalisées laissent à nouveaux place à la tension ; mais un apaisement et un plaisir trouvé à l'acte de composition plus qu'à la composition elle-même.

Enfin, à partir du fond de l'écriture, les formes secondaires s'articulent et s'arriment également aux modalités transférentielles adressées au groupe et au thérapeute. En effet, l'écriture, sa forme et le fond engagent un accordage entre l'adolescent et l'ensemble des espaces composant l'atelier. Ainsi, nous avons relevé comment certains adolescents partagent, à haute voix, avec leurs pairs ou avec le thérapeute, leurs propres idées. En présentant leur projet, les adolescents peuvent attirer vers eux les volontés des autres participants, qui observent et questionnent sur les méthodes, le sens des écrits et la manière de faire. Par exemple, une des adolescentes a pu, pour elle-même, commencer la production d'un « Bucketlist », c'est à dire d'un « livre » personnel, fait de pliages et

décomposé en plusieurs parties sur une feuille de papier, dont chaque partie doit être complétée à l'écrit d'éléments particuliers (« ce que l'on aimerait faire dans le futur, ce que l'on est sûr de faire dans le futur, les choses que l'on aime, les choses que l'on aime pas ... »). La composition de cette adolescente a alors attiré le regard et la curiosité des autres, puis l'organisation groupale l'a placée comme meneuse, expliquant et guidant les autres qui avaient pour intérêt de reproduire le même exercice. Dans la même perspective, une part importante de l'atelier a été organisée autour de la création de textes, récits, histoires communes, dont nous avons déjà présenté les aspects plus primaires au niveau des thématiques abordées. Cette dynamique, bien que principalement primaire au niveau thématique, a cependant, à un degré différent, produit également des processus proches de la secondarisation. En effet, la production de récit a mené à un travail global d'accordage entre les membres du groupe, à un échange et à une mise en commun d'une narration, nécessitant l'implication de chacun et la formation d'un récit partagé, compréhensible, au sein duquel chacun pouvait trouver sa place. D'un point de vue processuel, la démarche de production groupale s'enclenche avec la difficulté verbalisée par un adolescent de s'inscrire dans le processus créatif (« je sais pas quoi faire ; j'ai pas d'idées ; je veux pas écrire »). À l'appui de l'étayage du thérapeute, qui propose de prendre un stylo pour écrire à sa place, l'adolescent parvient à fournir des idées, produire un scénario et des personnages. Dans son sillage, d'autres membres du groupe se greffent à la démarche, et la narration groupale prend forme. Cette phase indique comment, soutenu par le thérapeute, l'adolescent s'extrait d'un processus de mise en échec, puis produit une narration qui accèdera à la dimension de la narrativité par l'introduction du groupe dans le processus créatif.

#### 1.6.3.4. Synthèse des données brutes pour les processus secondaires

Tableau 25. Grille de cotation des processus secondaires de symbolisation

	<b>Associations sensori motrices / Contextuelles</b>	<b>Associations verbales / Interactionnelles / Thématiques</b>
--	--	--

<p><b>Sur le médium</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procédés de remplacement au lieu de destructivité (ratures ; gommages ; surligages ; réécritures et remplacements de mots, de phrases).</li> <li>- Manipulation de matériaux fluide (utilisation de plusieurs types de matériaux)</li> <li>- Utilisation fluide des inducteurs (intérêts pour plusieurs types d'inducteurs ; inscription dans différentes démarches d'écriture)</li> <li>- Structuration de l'espace-temps de l'atelier (les adolescents reviennent à leurs anciennes créations ; identifient les temps de lecture, d'écriture ; formulation de désirs pour les séances futures).</li> <li>- Apaisement dans la dynamique de création (investissement du temps de pensée)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créations d'histoires communes (mutualisation du processus créateur, de la pensée ; formation de compromis ; déplacement des conflits internes vers l'écriture ; déplacement des conflits groupaux vers la narration ; secondarisation des liens groupaux dans l'externalisation de processus primaires sur la narration »)</li> <li>- Echanges sur les textes (les adolescents demandent à voir, commentent, lisent les textes des autres ).</li> <li>- Emergence de réflexivité : les textes sont commentés ; les récurrences identifiées.</li> <li>- Projection et réflexivité (commentaires des séances passées, des perspectives de séances à venir)</li> <li>- Emergence de narrations structurées (récits ; intrigues ; identification de personnages, de thématiques, de temps et d'espaces)</li> <li>- Emergence de lisibilité (les textes sont compréhensibles par un autre lecteur).</li> <li>- Emergence d'une adresse dans le texte</li> </ul>
<p><b>Sur le clinicien</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect des espaces et reconnaissances des autres (le thérapeute est mobilisé sans être appelé dans une relation exclusive et rejetante des autres membres)</li> <li>- Le cadre thérapeutique et les règles fixées sont reconnues et acceptées (absence de coups donnés, d'expression violente et destructrice)</li> <li>- Autonomie de l'adolescent dans le processus créatif (l'adolescent a une représentation de ce qu'il veut faire et s'engage dans le processus créatif)</li> <li>- Le thérapeute occupe la place de scripteur, retranscrivant la narration groupale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emergence de réflexivité dans le rapport au cadre thérapeutique (« Il a dit qu'il ne fallait pas taper » ; « j'arrive pas à écrire quand il fait que parler de sexe »)</li> <li>- L'adolescent peut prendre une attitude active dans la création, dans la relation au thérapeute (« Tiens, je peux te montrer comment on fait ça » ; « ça c'est pour toi, ça te fera un souvenir »)</li> <li>- Recherche de réassurance pondérée : (« c'est bien comme ça qu'il faut faire ? » ; « C'est grave si j'y arrive pas ? »)</li> <li>- Verbalisation de l'investissement de l'atelier (l'adolescent peut verbaliser son sentiment sur l'atelier, sur ce qu'il apprécie ou non)</li> </ul>
<p><b>Sur le groupe</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité d'être seul « avec » (l'adolescent investit un espace-temps seul avec l'autre ; réflexions ; création ; temps de la pensée ; détachement de l'adhésivité groupale)</li> <li>- Pacifications des liens (relations sans tension, apaisées, conflits qui ne mènent pas à la violence ; créations de « petits groupes »)</li> <li>- Evitement de la violence</li> <li>- Respect des « espaces » : (les espaces de composition sont respectés ; les limites posées par les membres sont intériorisées et respectées ; l'espace sonore n'est pas envahi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pacifications des liens (relations sans tension, apaisées, ou conflits élaborées sur le plan verbal, ne désorganisant pas les liens ; échanges sur l'intimité ; échanges sur les relations interpersonnelles, amoureuses ; échanges en petits groupes)</li> <li>- Émergence d'une réflexivité groupale (Les adolescents commentent le fonctionnement du groupe « J'aime pas quand il parle de sexualité » ; « je peux pas écrire avec un texte comme ça » ; « en fait c'est moi qui suit toujours comme ça [presser les autres] »).</li> <li>- Rivalités et oppositions (Expression de conflits ; critiques adressées aux autres ; comparaisons).</li> <li>- La séparation est questionnée (les liens interpersonnels et leurs fin sont abordées ; les adolescents évoquent leur départ de la MECS, leur avenir ; les départs d'éducateurs sont abordés).</li> </ul>

Tableau 26. Elements thématiques de narration

Données textuelles
<p>« Il était une fois moi qui été assis sur un banc près d'un parc a 14h00. Tout d'un coup un homme s'assoie à côtés de moi, il me ressemble : la même tête, le corps »</p> <p>« Il était une fois une famille à Londres, il y a un grand père qui fait des bruits et qui fait peur aux enfants les parents sont au restaurant. Les parents sont rentrer à la maison, et les parents font le tour des chambres pour voir si les enfants dorme. Les parents appelle la police, et la police rentre dans la maison il sentendait des bruits. Les parents déménagés dans une autre ville »</p> <p>« Hary Potter -il a gagner contre voldemort - c'est trop cool d'avoir des pouvoir - Il est petit - il vie chez sa tante et chez son tonton »</p> <p>« La vie c'est un match où il n'y a pas d'entrainement Elle est belle la vie, il ne faut pas la gacher. Elle nous rend heureux même si ... »</p> <p>« Le soleil se lève. Tout le monde se reveille. Tout le monde sourire »</p> <p>« Ce que je suis sûr de faire : Aller en 4èm Avoir mon Iphone Fair 3° prepa pro</p> <p>Ce que j'aimerai faire: Aller voir Jul en concer Aller voir vald en concer Sortir au magasin avec C et M Faire un Ft avec Jul »</p> <p>« Je t'aime t'est Toute ma vie Repose en paix Chez les anges Bisous »</p> <p>« En prison, pendant 1 an et demi, K et T sortent et retrouvent C, ils le balencent à la police. Il meurt en prison. Puis K et T s'entretuent. Bien plus tard, les frères des padawans vont visiter la chambre d'hotel ou le drame a eu lieu »</p>

#### 1.6.4. Formes originaires et signifiants de transformation

Nous avons souligné que ces deux types de processus sont à la fois liés au registre originaire, mais également (c'est le cas des signifiants formels) aux registres primaires de la symbolisation. En effet, nous avons vu qu'un signifiant pouvait relever d'une certaine « virtualité symbolisante » dans la mesure où son expression, si elle est réfléchie par l'environnement, peut favoriser son intégration dans l'espace représentatif. Ainsi, alors que ces éléments figurent en deçà des processus primaires, nous les présenterons dans une partie spécifique visant à les mettre en évidence.

#### 1.6.4.1. Les signifiants formels et leurs destins

Les signifiants formels sont des constituants spécifiques que nous avons évoqués dans notre cadre théorique, et qui semblent se situer à l'interface entre processus originaires et primaires, signifiants à la fois l'échec de la symbolisation, mais également, à condition que ces signifiants soient captés par l'environnement, une possible mise en transformation de ces événements. Nous avons relevé des éléments produits dans le groupe qui semblent liés à ce type de mouvements processuels. Nous présenterons quelques-unes de ces dynamiques associatives afin de mettre en valeur les grandes tendances de l'expressivité formelle chez ces adolescents. Nous relevons des signifiants formels de plusieurs types, dont l'expression dépend du cadre dans lesquels ils s'expriment. Ainsi, nous pouvons percevoir des éléments liés à l'adolescent au contact de son environnement physique, au cadre de l'atelier ; des comportements liés à la rencontre de l'adolescent avec l'autre, et enfin des signifiants formels qui s'expriment dans le rapport de l'adolescent à la matérialité du médium malléable.

Dans la première catégorie, nous pouvons évoquer des comportements tels que ceux d'un adolescent, qui, pendant une grande partie de l'atelier, s'est placé de manière systématique sur l'un des canapés disponibles dans la pièce, allongé et bougeant régulièrement dans tous les sens, comme si la posture assise lui était inconfortable. Par ailleurs, les seules « associations » de cet adolescent ont été, dans un premier temps, cette associativité motrice car, ne souhaitant pas écrire, il ne s'exprimait que très peu verbalement. Par la suite, ces comportements évoquant « l'effondrement » d'un appui, l'impossible stabilité et « portage » du corps, se sont déplacés et transformés lorsque le corps de l'adolescent a pu disposer de sa tonicité pour se saisir du médium. Ce sont alors des activités de trouages, de perçages de la feuille de papier qui se sont déroulés, évoquant la nature « poreuse », effractée de la dimension pare-excitante du psychisme, représentée sur la feuille de papier.

Les textes des adolescents peuvent également évoquer ces « trous » et manques dans la symbolisation et le système représentatif (« J'ai un creux » ; « et puis rien » ; « l'avion se crash » ; « l'ai la boule au ventre »).

Dans une perspective différente, mais qui cependant a trait également à la dimension de la peau psychique, l'une des adolescentes a, avant de pouvoir écrire, expérimenté la matérialité des feuilles de papiers, des outils et des couleurs, en procédant à un ensemble de découpages et de collages de feuilles de tailles différentes, agencées entre elles pour former un support sur lequel elle a pu se mettre à écrire. D'autre part, le premier texte de cette adolescente s'est constitué sur une feuille ainsi travaillée, qu'elle a ensuite pliée et recouverte, puis enfin scotchée afin d'en empêcher l'ouverture.

Un certain nombre d'autres comportements ont été relevés, issu de cette catégorie de formes primaires de représentation, notamment en lien avec la question de la violence, de l'envahissement, en tous cas mêlant la dynamique de désorganisation et d'externalisation de l'expérience interne à

l'espace environnemental et relationnel proche, agissant, désorganisant l'environnement en écho à la subjectivité, produisant alors des situations limites. C'est le cas, par exemple, de certains adolescents agressifs, agressant verbalement et surtout physiquement d'autres adolescents. Ainsi, certains se « cherchent », se regardent ou se collent aux autres, suscitant une réaction violente débordant sur les échanges de coups. Ainsi, ces désorganisations généralisées surviennent des suites d'un mouvement initial d'attraction teinté de destructivité initié par un sujet en particulier. D'autre part, la violence peut prendre la forme d'envahissement, de cris ou de bruits qui occupent l'espace sonore et inconfortent, suscitent les plaintes des autres adolescents.

Ces phénomènes ont lieu, à l'instar des éléments déjà soulignés, dans les temps de rupture, d'opposition vis à vis du médium malléable, au cours desquels les adolescents ne souhaitent pas écrire. Cependant, à l'image des deux destins des signifiants formels précédemment décrits, cette attractivité et pulsionnalité violente trouve progressivement à s'exprimer de manière différente dans le cadre, précisément, du médium malléable. En effet, les écrits du groupe notamment mettent spécifiquement en scène ces mouvements d'attraction, de regroupement, parfois même sexualisés et débouchant sur le plan de la pornographie (scènes de sexe crues décrites entre les personnages), qui débouchent sur une violence et une destructivité presque sans limite qui mène à une issue chaotique (la mort voire l'assassinat des personnages). Ainsi, un mouvement de déplacement de la pulsion s'initie depuis les signifiants formels et la réactualisation, la mise en acte des éprouvés internes dans l'ici et le maintenant des rencontres intersubjectives, vers la scène narrative, qui témoigne d'une différenciation, de processus de transformations (accompagnés également d'un fort recours à l'humour) et de représentation.

En outre, nous évoquons la notion de sonorité, qui occupe une place importante au niveau des formes primaires dans cet atelier d'écriture. En effet, nous l'avons évoqué sous l'angle d'une violence envahissante l'espace groupal. Or, nous avons également pu assister à des scènes au sein desquels c'est le retrait de la subjectivité qui organisait l'envahissement sonore par le sujet. L'un des adolescents a, pendant plusieurs séances, investi massivement une posture passive, presque d'absence, ne répondant que peu aux sollicitations, allongé à terre et semblant peu « consistant », le regard perdu et ne se fixant pas, balayant autour de lui, et réagissant par des rires et des bruits de bouche gutturaux, exprimés par « explosions » envahissante de l'espace groupal. Ici, ce comportement exprime une absence de représentation de la part de l'adolescent qui n'exprime sa présence que par son rapport sensoriel immédiat à son environnement.

#### **1.6.4.2. La place des formes originaires de symbolisation en atelier d'écriture**



Les formes originaires de symbolisation représentent une part plus anecdotique des phénomènes ayant émergé en atelier d'écriture. En effet, seules 82 références ont été attribuées au registre originaire, 40 étant spécifiquement associées au transfert sur le médium, 25 références attribuées au transfert sur le groupe, et 17 occurrences non associées à des registres spécifiques de transfert, réunis sous le concept de pictogrammes.

Tout d'abord, nous avons repéré des éléments proches des formes originaires de symbolisation dans les attitudes de retrait de la subjectivité chez deux adolescentes. Ces deux jeunes, extrêmement silencieuses, voire mutiques, n'exprimaient que peu de choses tant du point de vue verbal qu'au niveau de l'associativité sensori-motrice. Ces adolescentes n'écrivaient pas, ou peu, ne parlaient pas ni n'interagissaient avec les autres. Leurs mouvements étaient lents, restreints, et leur présence en atelier se limitait à une observation des autres adolescents. Ainsi, très peu de mouvements associatifs ont pu être observés chez elles, et les sollicitations tant du groupe que du thérapeute n'aboutissaient en général qu'à de très brefs échanges, résumés à quelques mots. Dans le cas de l'une des adolescentes, cette trajectoire a fait suite à une dynamique plus active, presque intrusive à l'égard du groupe. Les agressions et persécutions alors mises en œuvre du côté des autres adolescents ont eu pour effet de provoquer le retrait de l'adolescente, qui s'est par la suite ouverte, d'abord à une pacification des liens avec le groupe, puis à une narration par l'écrit supportée par des échanges avec le thérapeute. La seconde adolescente, quant à elle, est restée inscrite dans cette dynamique d'inhibition intense et n'a pas pu s'intégrer à la dynamique groupale, bien qu'une ébauche de narration ait pu naître en fin d'atelier.

Des instants de désorganisation de ce type ont pu émerger plus furtivement chez d'autres adolescents. En effet, certaines séances ou certaines consignes ont pu susciter une forte inhibition ou impossibilité à penser chez ces adolescents (« je n'ai pas d'idées » ; « j'y arrive pas » ; instants de prostration devant la feuille blanche ; blocages etc.). Cependant, ces processus n'étaient pas durables et pouvaient s'évaporer à la faveur d'un échange ou d'une sollicitation du thérapeute ou des membres du groupe.

Par ailleurs, nous avons évoqué plus haut les moments de désorganisation liés à la pulsionnalité violente et à la destructivité. Ces événements de désorganisation généralisée peuvent alors s'apparenter à des processus originaires, en ceci que leur émergence est consécutive d'une réflexivité mise en échec, de même que les fonctions représentatives. Ainsi, en l'absence de fonction contenante, des bords du cadre, cette violence se serait exprimée sans limites.

Ainsi, les ateliers d'écriture semblent propices à accueillir, laisser une place aux processus originaires qui soit ont organisé complètement le rapport de l'adolescent à l'atelier (sans possibilité trouvée de s'en extraire), soit ont vu naître une possible évolution d'une position d'impossibilité de

penser à une possible mise en représentation, soit, enfin, ont permis des instants de désorganisation passagers, propices à une gestion puis à une reprise et une pacification des liens dans l'espace de l'atelier d'écriture.

### 1.6.4.3. Synthèse des données brutes pour les formes originaires et signifiants de transformations

Tableau 27. Pictogrammes et signifiants formels

Formes originaires de symbolisation	Signifiants formels
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'écriture est impossible / l'adolescent est prostré / Blocage de la pensée</li> <li>- L'adolescent est inerte / corps figé</li> <li>- L'adolescent est coupé de toute communication</li> <li>- Explosions violentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La feuille de papier est percée / trouée / pliées / froissée / arrachée</li> <li>- Les objets/scripteurs sont lancés ; jetés</li> <li>- L'adolescent se laisse tomber</li> <li>- Le corps de l'adolescent semble « mou » (absence de portage ; de maîtrise corporelle)</li> <li>- Le corps de l'adolescent se « traîne » ; le corps de l'adolescent se laisse « tomber » sur une surface (sol ; fauteuil ; canapé »</li> <li>- L'adolescent frappe / donne des coups</li> <li>- L'adolescent rit fort / crie / fait des bruits de bouche / traîne un objet sur une surface (envahissement de l'espace sonore ; non-contrôle)</li> <li>- L'adolescent donne des coups sur une surface (coups de règle / coups de stylo)</li> <li>- Explosions violentes</li> </ul>

## 1.7. Discussion des résultats liés à la symbolisation

Dans le groupe, les relations entre les adolescents sont principalement organisées par les éruptions de violence et d'agressivité, exprimées sans retenue, à l'image de l'émergence de la pulsion qui, sous le primat du principe de plaisir, se satisfait de manière directe dans cet espace relationnel ; ou, à l'inverse, par un désinvestissement et un rejet massif de ces modalités relationnelles. En d'autres termes, le groupe est premièrement un lieu d'expression des conflits internes, et attiré dans un mouvement premier de désorganisation. En effet, outre les passages à l'acte, les processus de déliaison, de désaccordages sont nombreux, et les rythmes subjectifs des adolescents rompent l'unité groupale. Dans le même ordre d'idées, les limites intersubjectives, les processus de contenance individuels sont régulièrement mis à mal et en défaut : les limites du groupe sont transgressées, les

espaces subjectifs sont l'objet d'intrusions, de petits groupes-fusion se forment et renforcent un narcissisme duel qui exclut et dénigre les autres identités. Cependant, nous notons que l'activité du thérapeute, notamment dans ses postures d'étayage, de soutien, de contenance des difficultés soit d'inhibition, soit d'agitation, favorise la mise à distance du sujet désorganisé vis à vis du groupe. Ce premier mouvement de distance engage l'adolescent dans une relation duelle qui s'appuie sur la médiation de l'écriture. La poursuite de cette trajectoire mène l'adolescent vers un apaisement et une capacité d'être seul en présence de l'autre, d'élaborer une narration. De plus, une réintroduction à l'espace groupal devient possible, de même qu'une co-construction narrative. Ainsi, à partir d'un écart pris d'avec le groupe, l'accrochage à une narration permet un apaisement de l'adolescent puis un arrimage reposant sur les processus secondaires dans l'espace groupal. Par ailleurs, ces co-narrations groupales, reposant sur la secondarisation, voient quant à elles naître des processus primaires au sein des narrations. De manière plus précise, c'est une ambivalence marquée qui affecte ces récits, à la fois structurés de manière cohérente sur le plan du fond, mais affectés par des mouvements violents, agressifs, sexuels, des passages à l'acte narratifs, représentatifs des processus primaires. Ainsi, la pacification des liens groupaux repose sur une régression des processus représentatifs dans le récit, toutefois étayés par des mécanismes de transformations, de formations de compromis. Cette dynamique engage, de plus, l'émergence d'une réflexivité groupale quant à son mode de fonctionnement.

Concernant les modalités de transfert sur le médium, nous observons que l'absence de narration est une composante fondamentale de ce groupe d'écriture. En effet, les adolescents s'imprègnent davantage de la matérialité du cadre de la médiation, de la matérialité de la narration, que de la narration elle-même. Ainsi, les choses sont agies, et les mots sont représentatifs d'actions, de pensées ou de non-pensées, exprimées de manière souvent compulsives. Parfois, le médium se trouve dénié, de même que la narration, au profit d'une activité sensori-motrice, de transformations appliquées au matériel sensible. Ces procédés de manipulations sensorielles (collages, coupages) servent de porte d'entrée dans le processus d'écriture, d'abord envisagé comme lieu de décharge de l'agitation motrice et interne. La pulsion y est externalisée, à l'instar des processus présents dans le groupe et dans l'utilisation matérielle du médium. C'est progressivement (comme nous l'avons souligné) que l'écriture favorise un apaisement sensoriel et psychique : le récit peut prendre forme, se contenir dans une structure, et c'est alors une narration qui porte les thématiques désorganisatrices de l'espace psychique des adolescents. Le rapport à la sexualité ou à la violence, aux angoisses de destruction et d'anéantissement ne sont plus agies dans les couches matérielles du cadre, mais sont mises en scènes dans les récits. Nous observons, de plus, que c'est à partir de cette mise en forme, dans le rapport à la forme de l'écriture qu'émerge la réflexivité : ces formes d'écriture en interaction

avec le groupe le mobilisent et réactualisent les conflits qui occupent les adolescents ; le groupe devient alors le lieu d'émergence de la réflexivité. En effet, les thématiques abordées donnent lieu à la création d'une topique groupale spécifique qui voit s'opposer le Surmoi groupal, interdicteur réagissant aux thématiques crues, et le Ça, à la recherche d'un mode de satisfaction de la pulsion. Les thématiques abordées dans l'écriture favorisent donc l'émergence d'une pulsion (la figure du pervers et de la sexualité qui déstabilise l'intrigue) qui active également les conflits au niveau groupal (le sujet écrivant déstabilise son objet, les adolescents s'opposent sur la possibilité d'exprimer ou non ces thématiques), et qui progressivement mène à la réflexivité (les adolescents commentent et discutent leurs rapports à la narration, à la pensée). La narration est également le lieu d'expression des angoisses d'anéantissement (mort des personnages) qui remplace l'expression violente perçue précédemment.

Le récit se présente comme une voie de déviation d'une pulsion exprimée en premier lieu vers le groupe. Plus précisément, les mouvements pulsionnels et les angoisses réactivées dans le cadre du groupe sont déviés sur la matière malléable (attaque, destruction, manipulation du matériel) puis symbolisés dans la production de récit ; par la suite, la réflexivité émerge au niveau groupal. À cette réflexivité s'ajoute également une dimension liée à la narrativité, à la construction d'un espace-temps servant de repère à l'organisation subjective des membres du groupe, qui témoignent de leur rapport au temps comme structurant, et de la recherche de tels repères dans le cadre de l'atelier.

Enfin, dans le rapport au thérapeute, deux comportements initiaux sont à noter. D'abord, le rejet ou l'évitement de la figure du thérapeute est l'un des éléments caractéristiques d'une partie des adolescents. D'autre part, c'est une adhésivité intense qui se manifeste chez d'autres jeunes. Ainsi, alors que la violence n'est pas exprimée à l'encontre du thérapeute, cette relation qui tente de s'établir, rejetante de la tiérecité, de l'autre hors de la relation, projette une violence sur les membres du groupe vécus comme intrusifs. À l'instar des évolutions présentées ci-dessus, le lien au thérapeute est également assoupli au cours de l'atelier, et ce lien sert à de nombreuses reprises de médiation entre le sujet et l'écriture ou entre le sujet et le groupe. Le thérapeute se présente ainsi souvent comme un point d'interface visant à distendre, à médiatiser des liens parfois trop tendus entre le sujet et son environnement (le groupe, l'autre), et à engager une relation avec un autre « espace » de l'environnement, avec qui le contact favorisera une pacification généralisée.

Pour résumer les éléments que nous avons mis en évidence, il convient de souligner que la modulation des procédés représentatifs, l'évolution des processus de transformation de la matière psychique concernent les différents registres de la symbolisation. Ces différentes modalités de symbolisation, de représentation s'articulent ainsi avec les différents espaces d'expression de l'associativité, dans une perspective synchronique et diachronique. De fait, si nous pouvons observer

des modulations dans les processus représentatifs au sein d'une dimension particulière (groupe - médium ou thérapeute), le travail de la médiation par l'écriture semble s'éclairer au regard de l'association de l'ensemble des dimensions qui la composent.

Dans une perspective diachronique, nous percevons, tout d'abord, que l'évolution majeure est la fluidification des modalités de représentation et de l'organisation psychique qui émerge au cours de l'atelier, dans les différentes modalités d'expression de l'associativité. En effet, nous observons que des modalités de fonctionnement, dans les trois registres de transfert et dans des proportions variables entre les adolescents, fluctuent au cours du temps. Même si ces tendances ne se stabilisent pas nécessairement dans les registres primaires, nous constatons que la médiation encourage le déploiement des modalités de transferts sur l'ensemble du spectre de la symbolisation.

La perspective synchronique permet de percevoir également la dynamique interactionnelle qu'entretiennent les différentes modalités transférentielles au regard de l'expression de la symbolisation. En effet, nous observons que les modulations des procédés représentatifs dans un champ transférentiel particulier sont étroitement liées aux mouvements des autres modalités de transfert. Le phénomène de pacification des liens groupaux le montre : alors que l'organisation groupale et intersubjective trouve à s'organiser autour des procédés secondarisés, c'est le cadre de la représentation telle qu'elle est produite et projetée dans la narration qui se désorganise et laisse place à une régression des modes de traitement notamment de la pulsion et des angoisses d'anéantissement. Ainsi, l'angoisse n'est pas jugulée au cours de l'atelier parce qu'elle ne s'exprime plus à travers les processus destructeurs projetés dans le cadre du groupe, mais parce qu'elle est transformée et intégrée dans un autre cadre. C'est un processus de médiation, c'est à dire d'allers et retours constants, qui opère au sein du dispositif par l'écriture, dont l'ensemble des médium-malléables sont les acteurs nécessaires à la mise à distance puis à la réintégration du sujet à un autre cadre. Le thérapeute peut alors parfois mettre à distance la relation destructrice entretenue par un sujet envers le médium écriture pour médiatiser la rencontre avec le groupe et le retour de l'écriture. Le médium écriture peut également participer de la médiation entre le sujet et le groupe, qui entretiennent d'abord des relations déstructurées. Enfin, le groupe peut occuper la place de médiation entre le sujet et le thérapeute. L'ensemble des cadres est alors, à un moment ou un autre, médiateur de la rencontre entre le sujet et une autre modalité du cadre de la thérapie, favorisant l'identification des espaces-temps et la sécurisation des éprouvés internes dans ce cadre particulier. C'est alors une succession de rencontres qui peuvent se dérouler, médiatisées par des micro-composantes du cadre général, et visant ultimement l'unification de ces espaces-partiels vers l'intériorisation de cet espace-total qu'est le cadre thérapeutique.

## 2. Analyses qualitatives de cas uniques

Nous avons présenté précédemment l'ensemble des données issues de l'atelier d'écriture envisagées dans une perspective analytique globale. Afin de mettre plus spécifiquement en lumière les processus psychothérapeutiques liés à notre problématique, le modèle des cas unique nous a paru particulièrement indiqué : il nous permettra de relever, au sein de chaque trajectoire psychothérapeutique singulière, les phénomènes spécifiques qui se sont joués dans l'ensemble des interactions entretenues entre l'adolescent / les adolescents, le groupe, le thérapeute et le médium écriture dans ses deux dimensions (fond et forme).

Nous présentons ainsi **sept cas cliniques**, relatifs aux données recueillies dans le cadre des séances de l'atelier à médiation par l'écriture auprès de chacun des adolescents. Nous procéderons, pour chaque cas, à l'étude de quelques éléments d'anamnèse, ainsi qu'à une présentation des éléments symptomatologiques relevés. Nous étudierons ensuite les protocoles issus des cotations APQ à T1, T2 et T3, avant de nous intéresser aux grilles de codification des processus de symbolisation. Dans ces grilles seront analysés les procédés représentatifs à travers les associations transférentielles, comme nous avons déjà pu le présenter. Une étude des textes produits sera également effectuée au cours de cette analyse.

Enfin, il convient de préciser le contexte global de l'orientation de ces adolescents au sein de ce dispositif. De manière formelle, l'atelier d'écriture ne s'inscrit pas dans une démarche psychiatrique, visant à répondre à un besoin mis en évidence par une équipe soignante en appui sur un diagnostic. Au point de vue de notre ancrage dans l'institution d'accueil de ces adolescents, aucun diagnostic n'organise la prise en charge, puisque celle-ci est inscrite dans une trajectoire éducative et sociale, celle du placement en institution. L'intervention thérapeutique repose donc sur une analyse en partenariat avec le psychologue de la structure, les équipes d'éducateurs et le chef de service. Ainsi, la mise en place de ce dispositif repose sur :

- La nécessité de proposer aux adolescents de cette structure un espace d'expression, à la fois libre et guidé par la confidentialité, favorisant une réponse psychothérapeutique dans un contexte groupal
- Un cadre guidé par la recherche d'apaisement des tensions internes
- La volonté de proposer un lieu d'expression des problématiques internes sources de souffrance
- Un espace de pacification des liens groupaux, ordinairement bouleversés dans le cadre du quotidien

- Un moyen d'expression et d'élaboration des conflits orienté par l'écriture et l'associativité sensori-motrice plutôt que par la parole seule.

## 2.1. Amandine

Amandine est une adolescente de 13 ans lorsque nous la rencontrons. Nous n'avons aucune information relative au parcours de placement antérieur au placement en MECS. Le placement fait suite à une problématique d'alcoolisme rencontrée par la mère d'Amandine (Madame A), impactant sa capacité à éduquer et à accompagner le développement de sa fille. Le placement semble poursuivre une trajectoire positive car l'équipe éducative et les services de l'ASE notent des transformations importantes ces dernières années dans le système familial, témoignant d'une volonté et de capacités éducatives et affectives nouvelles qui émergent chez Madame A.

A contrario, les relations entre Amandine et son père (Monsieur A) sont inexistantes puisque ce dernier ne s'est pas mobilisé dans la mesure de placement. Monsieur A. semble adopter une posture agressive, et, aux prises avec une problématique alcoolique, entretient des relations violentes avec son ex-femme, Madame A. De plus, une incarcération récente a mis un terme aux tentatives de sollicitations émanant de l'ASE.

Nous observons qu'Amandine répond de prime abord à une organisation psychique dépendante du principe de plaisir : l'adolescente est directive dans ses échanges avec les adolescents et semble mener la dynamique groupale en fonction de ses envies. D'une part, ce sont ses propres désirs qui transparaissent, la volonté de satisfaction immédiate de ses désirs, et d'autre part, c'est une généralisation de ces désirs à l'ensemble de l'espace groupal qui est observé. Amandine s'exprime aisément, dans un flot de presque ininterrompu de paroles, prononcées avec rapidité et intensité. Sa voix est forte, rauque, chargée d'intonations exprimant une certaine euphorie (éclats de rires, rires puissants, logorrhées). Les thématiques abordées sont de liées, soit à la provocation de ses pairs, voir à la dégradation (insultes, menaces), soit à l'alliance avec certains participants, dans une dynamique de liaison forte avec le pair choisi, et d'expulsion tout aussi marquée des autres extérieurs à cette relation.

### 2.1.1. Analyse Échelle de fonctionnement psychodynamique (EFP)

Tableau 28. Scores EFP - Amandine

	T1	T3
<b>Qualité des relations familiales :</b>	45	X

<b>Qualité des relations amicales</b>	56	65
<b>Relations sentimentales/sexuelles</b>	52	52
<b>Tolérance aux affects</b>	47	58
<b>Insight</b>	48	60
<b>Résolution de problème et capacité d'adaptation</b>	56	64

L'étude du protocole EFP d'Amandine révèle peu de changements dans les évaluations entre T1 et T3. L'ensemble des dimensions évaluées (exceptée la dimension « relations sentimentales ») bénéficie d'une légère évolution correspondant à une différence d'un palier. Ces configurations montrent que l'évolution du mode de pensée, de représentation ou de gestion des pulsions varie peu, mais surtout, gagne en flexibilité au cours du temps. En effet, bien que nous ne puissions assister à la disparition de certains comportements et symptômes, ceux-ci subissent néanmoins une diminution quantitative.

Ainsi, alors que les évocations des relations amicales, ou leur expression dans le cadre du groupe sont de prime abord marquées par l'exercice intense du contrôle, l'absence d'affects partagés et de chaleur relationnelle, ainsi que par la désincarnation des objets évoqués par Amandine, le T3 en revanche, indique que le rapport à l'objet dans le discours évolue au profit d'une identification de l'autre plus précise : l'autre et la relations sont évoqués plus clairement, l'investissement se définit et devient perceptible ; des investissements positifs sont possibles. De la même manière, la tendance au contrôle perd en intensité.

Les relations sentimentales décrites par Amandine n'évoluent pas au fil de nos évaluations. Ces relations sont décrites selon une double valence dévalorisation - surinvestissement. Ainsi, les relations sentimentales sont soit surinvesties par la jeune fille, ou bien, lorsque insatisfaisantes, dévalorisées et critiquées. Les relations sexuelles sont, quant à elles, abordées, mais dans une perspective distincte de la problématique amoureuse ou sentimentale. Par ailleurs, des scénarii sexuels sont évoqués, dans un style cru, vulgaire et direct.

Les dimensions « tolérance aux affects », « insight » et « résolution de problème » mettent en évidence, d'une part, des défaillances importantes dans le système représentatif et dans les processus de symbolisation et de réflexivité, chez Amandine. D'autre part, ces dimensions psychiques indiquent des modalités de défense archaïques qui visent à protéger l'adolescente des conflits internes. En effet, nous notons des comportements d'excitation, d'agressivité et de passages à l'acte qui peuvent surgir ponctuellement dans le but de gérer un conflit qui émerge dans le cadre de l'atelier. De plus, Amandine semble peu sensible à l'autre, critique facilement et produit des avis catégoriques et rigides



sur ses pairs. À l'inverse, elle tend à proposer une image d'elle-même extrêmement valorisée, se mettant en avant vis à vis des autres participants, à travers la valorisation de soi ou la mise en défaut de l'autre. En ce sens, ses propos montrent une centration sur soi et une rigidité de la pensée. Le temps 3 de l'évaluation indique des procédés relativement similaires mais qui tendent à s'assouplir, et laissent apparaître d'autres modes de traitement de la pulsionnalité ou de la conflictualité, à mesure que les systèmes de pensées peuvent également s'étayer. Amandine fait alors part de ses réflexions et questionnements, met son comportement en perspective en le commentant.

## 2.1.2. Analyse du protocole APQ

### 2.1.2.1. Composition des cotations APQ

Tableau 29. Tris APQ - Amandine

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p><b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b>            12 Des silences surviennent durant la séance.            25 L'adolescent exprime compassion et préoccupation  <b>29 L'adolescent parle de vouloir être séparé ou autonome</b>            93 Le thérapeute ne prend pas position face aux pensées ou comportements de l'adolescent</p>	<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance            15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance            53 L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments  <b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b>            70 L'adolescent lutte pour contrôler des sentiments ou des impulsions</p>	<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p>15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance  <b>29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome</b>  <b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b>            7 L'adolescent est anxieux ou tendu            59 L'adolescent se sent insuffisant et inférieur</p>
<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>70 L'adolescent lutte pour contrôler ses sentiments et ses impulsions            7 L'adolescent est anxieux ou tendu            94 L'adolescent se sent triste ou déprimé            24 L'adolescent montre des capacités à faire des liens entre les états mentaux et les actions, les comportements            42 L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute.            16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé            10 L'adolescent exprime des sentiments d'irritabilité            18 Le thérapeute fait preuve d'une approbation sans jugement</p>	<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>8 L'adolescent exprime des sentiments de vulnérabilité            1 L'adolescent exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers le thérapeute            20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique            25 L'adolescent exprime compassion et préoccupation  <b>29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome</b>            41 L'adolescent se sent rejeté ou abandonné            44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute            58 L'adolescent résiste à l'examen des pensées, réactions ou motivations associées à ses problèmes</p>	<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé            44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute            53 L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments            42 L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute            93 Le thérapeute s'abstient de se positionner vis-à-vis des pensées ou comportements de l'adolescent            1 L'adolescent exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers le thérapeute            22 L'adolescent exprime des sentiments de remord            67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance</p>

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>11 Les sentiments et les expériences sexuels sont discutés.</p> <p>68 Le thérapeute encourage l'adolescent à explorer les idées et hypothèses qui sous-tendent son expérience</p> <p>32 L'adolescent réalise une nouvelle compréhension ou prise de conscience.</p> <p>31 Le thérapeute demande plus d'information ou d'élaboration.</p> <p><b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b></p> <p><b>28 L'adolescent est confiant, actif</b></p> <p>63 L'adolescent discute et explore ses relations interpersonnelles actuelles</p> <p><b>74 L'humour est utilisé</b></p>	<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>6 L'adolescent verbalise la qualité émotionnelle des interactions avec des êtres chers/ des proches</p> <p>23 L'adolescent s'intéresse aux pensées, sentiments ou comportements d'autrui</p> <p>31 Le thérapeute demande plus d'information ou d'élaboration.</p> <p>63 L'adolescent aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles</p> <p><b>72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</b></p> <p>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</p> <p><b>74 L'humour est utilisé</b></p> <p>75 Le thérapeute prête attention aux sentiments de l'adolescent concernant les ruptures, interruptions ou la fin de la thérapie</p>	<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance</p> <p>41 L'adolescent se sent rejeté ou abandonné</p> <p>84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs</p> <p>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</p> <p>46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent</p> <p><b>72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</b></p> <p>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</p> <p>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</p>
<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>2 Le thérapeute attire l'attention sur le comportement non verbal de l'adolescent</p> <p>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</p> <p>64 L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion</p> <p><b>72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées</b></p> <p>19 L'adolescent explore les sentiments de perte</p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>19 L'adolescent évoque des sentiments de perte</p> <p><b>28 L'adolescent communique une capacité d'agir</b></p> <p>48 le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent</p> <p>64 L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion</p> <p><b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b></p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p><b>28 L'adolescent communique une capacité d'agir</b></p> <p>13 L'adolescent est animé ou en éveil</p> <p>11 L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels</p> <p><b>74 L'humour est utilisé</b></p> <p><b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b></p>

Le tableau ci-dessus (tableau. 29) présente les items les plus caractéristiques et non-caractéristiques composant les 3 temps d'évaluation de la psychothérapie de Amandine. La mise en évidence de ces items sert alors la représentation des phénomènes émergents et descriptifs de la thérapie. Les autres items ont ainsi été mis de côté car ils s'inscrivent dans des registres de cotation neutres, peut présents dans la thérapie et donc peut descriptifs de celle-ci.

La psychothérapie caractérisée en T1 décrit une adolescente animée et engagée dans ses propos (item 72), inscrite dans une parole qui présente ses désirs, ses affects (item 40). Amandine se présente également active et confiante dans son attitude (item 28), à l'aise d'emblée dans le cadre de la médiation et volubile (item 12). Dans cette perspective, il semble qu'Amandine laisse libre cours à l'expression pulsionnelle et ne tente pas de contrôler ses paroles ou ses actes (item 70). À cet égard, l'humour (item 74) est utilisé dans une proportion importante, et sert de support à l'expression de propos grossiers, voire insultants. Au niveau thématique, la cotation révèle la possibilité pour Amandine d'évoquer ses fantasmes et rêveries (item 90), le thème de la perte, de la séparation (item 19) vécue comme une épreuve difficile à surmonter (item 29). Le thème de la sexualité (item 11) et ceux des relations amoureuses, amicales et familiales (item 63) sont également abordés. Dans le rapport aux autres, Amandine exprime peu de sentiment de compassion, et paraît davantage tournée

sur elle-même, son expérience et ses éprouvés (item 25). De plus, plusieurs items indiquent une capacité réflexive relativement altérée, puisque Amandine semble difficilement capable d'associer les états mentaux à des comportements, notamment lorsqu'il s'agit de ses pairs (item 24), de même qu'il lui semble peu accessible d'associer la notion de transgression à la sanction ou la punition (item 16) : les évocations ou les transgressions des règles du cadre (thérapeutique ou éducatif, dans le cadre de son accompagnement par la MECS) ne sont pas accompagnées d'une régulation de ses actions, et son discours reste chargé d'une impression d'impunité.

En T2, l'adolescente est davantage préoccupée par les thématiques liées à la perte (19) mais également à la question des relations sentimentales (64) et interpersonnelles présentes (63). La fonction réflexive du psychisme semble également se renforcer puisque l'adolescente s'intéresse, au niveau thématique, à la qualité émotionnelle de ces relations, ainsi qu'au monde interne de son entourage (6 ; 23). Cette tendance s'inverse cependant vis à vis de ses pairs, envers lesquels peu de préoccupation ou de compassion est notée. Dans cette perspective, l'adolescente est active et produit des associations riches, qui décrivent son expérience et son implication subjective (évocation de ressentis, usage du « Je ; Moi »). Par ailleurs, cette aisance associative et cette implication semblent occasionnellement déborder sur des processus d'agitation (70) non réfrénés. Au niveau de la relation thérapeutique, celle-ci est animée et teintée d'humour. Par ailleurs, l'adolescente, impliquée, échange et communique spontanément avec le thérapeute.

Au T3, l'animation, voire l'agitation, de l'adolescente est toujours notée. À ce stade, les préoccupations liées aux relations sentimentales ont laissé place à la question de la sexualité, à de la colère ou de l'agressivité ressentie à l'égard d'autrui. Alors qu'en T2, Amandine semblait prêter attention aux règles organisatrices du cadre thérapeutique, ce T3 est caractérisé par une attitude de provocation marquée. De plus, Amandine est moins volubile, plus silencieuse en séance. Cependant, elle semble toujours à l'aise dans le cadre de l'atelier, et impliquée dans ses propos, lorsqu'elle décrit son expérience subjective.

Parmi l'ensemble de ces items, nous relevons également ceux qui restent stables et présents au cours des 3 temps de l'évaluation (dans une même catégorie : caractéristique ou non caractéristique). Ainsi, l'étude spécifique de ces items permet d'identifier les médiateurs du changement, et donc identifiables, pour Amandine, comme des vecteurs de l'action thérapeutique et de ses effets :

- 61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé (Non caractéristique; NC)
- 29 L'adolescent parle de vouloir être séparé ou autonome (NC)
- 90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés (Caractéristique ; C)
- 28 L'adolescent est confiant, actif (C)

- 74 L'humour est utilisé (C)
- 72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées (C)

Ces items révèlent, d'une part, l'aisance et la confiance en soi « inébranlable » dont témoigne Amandine au cours de l'atelier (61 ; 28), ainsi que son fort engagement dans ses idées et ses pensées (72). Ainsi, ces indicateurs qui, pris isolément, semblent correspondre à des éléments relatifs à une absence de fonction réflexive portée sur son propre fonctionnement, paraissent stables tout au long de l'atelier. De plus, nous constatons qu'Amandine n'évoque pas de désirs d'autonomie ou de séparation visant l'accès à davantage d'individuation. Cet élément est d'autant plus prégnant qu'Amandine occupe une place de meneuse dans le groupe et attire à elle l'attention de l'ensemble des participants. Par ailleurs, ces éléments nous renseignent sur l'atmosphère de la relation de la médiation thérapeutique, qui favorise l'expression des fantasmes et rêveries de l'adolescente, au sein d'échanges caractérisés par l'humour.

### 2.1.2.2. Items APQ et symbolisation

Dans le tableau ci-dessous (tableau 27) sont présentés les items du protocole d'Amandine correspondant aux différentes dimensions du cadre thérapeutique et des composantes psychiques telles que nous avons pu les développer dans notre partie théorique.

Tableau 30. Items APQ et Symbolisation - Amandine

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
<b>Fonction Médium malléable</b>	74	74	46
<b>Fonction réflexive</b>	2 - 31 - 68	75 - 31 - 48	
<b>Fonction contenante</b>			-12
<b>Symbolisation primaire</b>			20 - 84 - 41
<b>Symbolisation secondaire</b>	19 - 28 - 63 - 64 - 74	15 - 28 - 23 - 19 - 64 - 63 - 72 - 74	15 - 28 - 72 - 73 - 74 - 90
<b>Réflexivité</b>	32 - 28	28 - 15 - 53	28 - 15 - 42 - 53
<b>Construction de l'identité</b>	11 - 29 - 40 - 63 - 64	28 - 64 - 63	11 - 28 - 40 - 41 - 64

Nous observons, à travers ce tableau, que les fonctions thérapeutiques exercées sont davantage orientées vers la malléabilité et la réflexivité, alors que la fonction contenante est peu exploitée par le thérapeute au cours de la psychothérapie. Ainsi, le thérapeute adopte une attitude qui s'appuie sur

les capacités d'élaboration de l'adolescente en l'invitant à verbaliser davantage et à porter une attention sur ses comportements. Par ailleurs, le recours à l'humour et l'encouragement à l'autonomie sont des marqueurs de la fonction malléable dans ce contexte.

Au regard des processus de symbolisation relevés par l'APQ, nous notons que les processus secondaires sont majoritairement organisateurs de l'espace psychique de l'adolescente. En effet, Amandine semble confiante dans sa capacité d'action, dans sa fonction de sujet, capable d'évoquer des thématiques diverses à tous temps de l'atelier. Nous notons par ailleurs que la fonction réflexive, relativement mise en échec dans le premier temps d'évaluation, s'éveille au moment du T2 et s'exprime davantage en T3. Enfin, nous observons que le processus de construction identitaire s'éprouve tout au long de l'atelier.

### **2.1.3. Processus de symbolisation et associativité**

Amandine s'inscrit de manière autonome dans l'atelier, témoignant à la fois d'une capacité à faire seule, à s'inscrire dans un processus créateur, tout en sollicitant intensément l'étayage du thérapeute, ainsi que l'attention de ses pairs. Elle est volubile, s'exprime avec entrain et occupe une grande partie de l'espace sonore. Dans le premier temps de l'atelier, elle va davantage se familiariser avec le caractère matériel du médium malléable, en réalisant de multiples collages, coloriages et assemblages de feuilles de papiers, sur lesquelles elle pourra, dans un second temps, commencer à écrire. Cependant, le mouvement créateur initial d'Amandine est marqué par sa difficulté à fixer son désir sur une activité précise : elle teste plusieurs consignes d'écriture, en change souvent, ce qui résulte sur une difficulté pour la jeune fille à se focaliser sur un processus créateur. Plusieurs manières de travailler ses supports et plusieurs tentatives lui seront nécessaires avant de s'engager pleinement dans le processus créateur. Dans son rapport sensible au médium, elle accorde beaucoup de soin à ses propres réalisations, et peut en parallèle faire preuve de beaucoup de violence et de destructivité à l'égard des réalisations de ses pairs. Ainsi, elle peut écrire ou appliquer de la couleur sur les supports d'écriture des autres adolescents, ou même froisser et déchirer leurs écrits.

Son attitude envers le groupe est provocatrice, envahissante : Amandine cherche à attirer l'attention de ses pairs pour la rejeter aussitôt (« écoutez - moi » ; « pourquoi tu me regardes toi ? »). Sa violence et son agressivité s'expriment également dans le groupe, notamment à l'attention de Romane, qu'Amandine interpelle régulièrement, invective, repousse, voire menace de coups. Cet envahissement s'exprime également sur la personne du thérapeute, dont Amandine recherche l'attention de manière constante, adoptant une attitude directive (« tu t'assois là après » ; « viens te rasseoir ici »).

Ses premiers textes ne sont pas des récits, mais plutôt une succession de mots, de morceaux de phrases, parcellaires, dans lesquels elle évoque les autres membres du groupe, les liens d'amitié, ou au contraire, les animosités. Cette dynamique se transforme en cours d'atelier, lorsqu'Amandine bouleverse son rapport au groupe et au thérapeute, en modulant son attitude envahissante, de maîtrise, en une fonction de meneuse du processus créateur : au cours d'une séance, Amandine entreprend « d'apprendre » au groupe comment réaliser un « Bucket List » (petit livre de papier sur lequel sont inscrites des informations personnelles, dans un ordre codifié). Ce temps est l'occasion pour elle de s'inscrire dans une posture qui lui est propre, rassurante et organisée par la maîtrise de la relation, tout en permettant une pacification et l'expression de ses pairs. Dans le même temps, la jeune fille peut évoquer sur papier, sous une forme toujours lapidaire, ses envies, des réalisations et ses projets.

Dans ses associations verbales, Amandine fait surtout preuve d'agressivité et de vulgarité, dans les premiers temps de l'atelier. Elle s'appuie sur des textes de chansons ou une imagerie violente pour émettre des insultes, proférer des jurons à caractère pornographiques. Progressivement, elle se détachera de cette posture pour évoquer son histoire de placement, son départ prochain de la MECS pour une autre structure et les émotions négatives qu'elle éprouve à cet égard. Elle évoque également les séparations à travers les départs d'autres adolescents en dehors de la MECS, pouvant témoigner de son soulagement, ou à l'inverse, de sa déception.

De manière générale, Amandine se veut provocatrice, envahissante et adopte une attitude de nonchalance et de légèreté, qui masque une impossibilité à fixer son désir sur un objet particulier, toujours en fuite. Ses relations avec le groupe fluctuent en fonction des personnes : certaines relations sont surinvesties et exclusives, les autres sont exclus des échanges ; d'autres relations, en revanche, sont marquées de violence, de dégradation. Amandine peut être insultante et s'en prendre physiquement à ses pairs. Son expression est importante dans un premier temps, et oscille entre moments de « désorganisation » au cours desquels elle profère des insultes, et d'autres plus pondérés où Amandine peut évoquer sa problématique personnelle, faire preuve de réflexivité. C'est cet aspect qui va le plus évoluer au cours de l'atelier, puisque Amandine verra ses liens avec l'ensemble des membres du groupe se modifier de manière importante. C'est en effet l'agressivité qui, dans un premier temps, trouve à s'endiguer et à ne plus s'exprimer de manière intense sur des objets précis. Elle peut nourrir des échanges apaisés et, de la même manière, desserrer les liens fusionnels qui maintenaient les autres relations dans des espaces clos impénétrables. En ce sens, Amandine parvient progressivement à reconnaître les différents membres du groupe en tant qu'individus, reconnaissant l'existence de chacun et leur laissant la possibilité d'avoir une place.

Son rapport à l'écriture, quant à lui, évolue peu. Amandine n'écrira aucun texte dont la structure narrative peut permettre d'identifier un récit. Ses textes sont des successions de mots ou de

morceaux de phrases qui évoquent ses amis, sa famille, son affection ou sa colère envers l'autre. L'écriture devient effectivement possible dans l'après-coup d'un travail, d'abord, de manipulation des caractéristiques matérielles de l'écriture, mais le temps passé en atelier n'aura pas mené Amandine à se saisir de l'écriture dans sa dimension narrative.

Ainsi, les évolutions majeures constatées chez l'adolescente concernent principalement le rapport au groupe et à sa propre réflexivité, au regard de son associativité verbale. Il semblerait, dans cette configuration, que l'écriture ait joué un rôle d'auxiliaire à une fonction contenante défaillante : s'appuyant sur des constructions matérielles, sur une manipulation sensorielle du matériau, Amandine s'est progressivement détachée de l'écriture pour davantage s'exprimer (et laisser s'exprimer l'autre) sur la scène groupale et verbale. Le rapport au médium semble ici avoir été mobilisé comme médiateur de la fonction contenante dans un premier temps, puis de la relation soi-autre (Bucket List). À partir de cette médiation, la fonction contenante apprivoisée a rendu possible pour Amandine l'accès à des relations plus sereines dans le groupe d'écriture au sein desquelles elle a pu s'exprimer davantage sur son propre fonctionnement et sur les thématiques qui l'occupent : les questions de la famille, des séparations, des relations interpersonnelles ont pu être évoquées et partagées avec le reste du groupe.

## 2.2. Claire

Claire est âgée de 14 ans au moment de l'atelier d'écriture. Les relations entre Claire et sa mère (Madame C) sont actuellement compliquées pour deux raisons : d'une part, Madame C s'étant installée à plusieurs centaines de kilomètres du lieu d'accueil, les rencontres et le suivi de la mesure par le service de l'ASE s'en trouvent impactés ; d'autre part, Madame C présente des troubles bipolaires dont les symptômes accentuent les ruptures qui peuvent survenir dans la relation mère-enfant.

Depuis ses premières années, Claire est assignée par sa famille à la place de « porte-symptôme ». Les drames familiaux (deuils, maladies) lui sont alors reprochés, et sont à l'origine de maltraitances et de négligences graves (violences, privations). Le placement a donc été ordonné dans ce cadre, et les parents de Claire semblent peu impliqués dans cette mesure (visites et rencontres non honorées), et tendent davantage à la rejeter.

Claire est décrite comme une adolescente capable de mobiliser des ressources internes, imaginaires, de nourrir des centres d'intérêt malgré l'absence de ressources familiales. Cependant, elle peut, au sein de relations amicales avec ses pairs, être menée à déployer des comportements jugés inadaptés, notamment dans la vie de groupe (harcèlement, vols, violence).

## 2.2.1. Analyse EFP

Tableau 31. Scores EFP - Claire

	<b>T1</b>	<b>T3</b>
<b>Qualité des relations familiales :</b>	51	0
<b>Qualité des relations amicales</b>	69	72
<b>Relations sentimentales/sexuelles</b>	0	0
<b>Tolérance aux affects</b>	58	65
<b>Insight</b>	72	72
<b>Résolution de problème et capacité d'adaptation</b>	66	73

Le protocole EFP de Claire indique que le registre « relations amicales » a légèrement évolué au terme de la seconde évaluation, bien que cette évolution témoigne d'un changement de palier. En effet, les relations amicales sont d'abord abordées et évoquées par Claire comme des relations au sein desquelles l'autre est identifié, semble investi non pas comme un objet partiel favorisant la réalisation pulsionnelle, mais bien comme autre-sujet. Cette cotation s'explique notamment par l'existence de relations qualifiées de « problématiques » pour Claire (animosités ; relations d'influence ; harcèlement). Le T3 fait référence à la disparition progressive de ces modalités de relations, ou à leur modification. Par ailleurs, cette cotation nous renseigne sur le caractère ponctuel et restreint à des relations spécifiques de ces problématiques relationnelles. Ainsi, la pacification des liens dans le groupe mais également au regard des modulations des relations hors du groupe justifie cette évolution de la cotation.

Les relations sentimentales et sexuelles n'ont pas été cotées. En effet, Claire, contrairement aux autres membres du groupe, n'a pas évoqué les questions d'ordre sentimental et sexuel, et ces thématiques figurent parmi les sujets qui ont été évités, ou réprimés par l'adolescente. En effet, certains adolescents pouvaient évoquer la sexualité, qu'il s'agisse d'élaborer directement cette thématique ou bien sur le ton de l'humour, alors que Claire ne prenait pas part à ces échanges, désignant le caractère puéril de ses pairs par la formulation de remarques critiques.

Le registre « tolérance aux affects » suit une trajectoire évolutive d'un palier entre le T1 et le T3. Initialement, cette dimension est caractérisée chez Claire par la répression des affects. En effet,



elle adopte en début d'atelier un comportement très marqué de nonchalance, d'absence de désir et de motivation, ne souhaitant pas engager de processus créateur, restant parfois à distance du groupe. Lors de ces temps caractéristiques, Claire est très critique vis à vis de ses pairs. Les quelques échanges qu'elle peut avoir avec d'autres membres du groupe sont marqués par l'exclusion et l'agressivité adressées aux participants externes à une relation duelle ponctuelle. Le T3 est caractérisé par une diminution des comportements de retrait et un regain de motivation et d'implication. Claire s'intègre davantage au groupe et engage plus aisément une activité créatrice, prenant l'initiative et engageant un processus associatif de manière active.

La dimension « Insight » chez Claire n'évolue pas, selon nos mesures aux deux temps de l'atelier. En effet, nous notons, dans les deux temps d'évaluation, des capacités d'insight significatives. Cette cotation rend compte de la capacité d'introspection et de réflexivité de l'adolescente, associée à des périodes de faible verbalisation, ou de critiques marquées adressées aux autres, considérés comme l'origine des conflits pouvant émerger dans le cadre du groupe. Cette tendance au reproche, à la projection de la conflictualité sur l'objet reste présente tout au long de nos rencontres, bien qu'elle gagne en flexibilité au cours du temps.

Enfin, la dimension « résolution de problème » évolue également d'un palier de cotation. En T1, Claire peut être sujette à de brefs instants de passage à l'acte, d'agressivité à l'encontre de ses pairs lorsque des conflits émergent. Claire peut également ressentir le regard de l'autre comme agressant et lui opposer une réponse violente. Cette cotation fait également écho au caractère passif passager de Claire, qui préfère s'installer dans une inertie et un mutisme, rejetant toute interaction, plutôt que d'entreprendre un processus créatif. Ces comportements peuvent parfois être corrélés au destin des « visites à domiciles » décommandées par la famille de Claire, imposant à la jeune fille de séjourner à la MECS au moment où elle devait rencontrer ses parents. La cotation de T3 rend compte d'une évolution sur ce plan, puisque les manifestations comportementales liées aux affects négatifs éprouvés par Claire vont se fluidifier et lui permettre de verbaliser davantage les états internes qui la traversent dans une situation donnée. Ainsi, elle pourra davantage verbaliser son insatisfaction à l'égard de ses pairs, verbaliser ses envies propres, plutôt qu'adopter une attitude de retrait et d'agressivité visant une mise à distance de son environnement.

## **2.2.2. Analyse du protocole APQ**

### **2.2.2.1. Composition des cotations APQ**

Tableau 32. Tris APQ - Claire

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p>11 L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels</p> <p>44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux à propos du thérapeute</p> <p><b>53 L'adolescent parle de son expérience comme s'il était distant de ses émotions</b></p> <p><b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b></p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance.</p>	<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p>11 L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels</p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance</p> <p>15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance</p> <p><b>53 L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments</b></p> <p>70 L'adolescent lutte pour contrôler des sentiments ou des impulsions</p>	<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p>1 L'adolescent exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers le thérapeute</p> <p>7 L'adolescent est anxieux ou tendu</p> <p>42 L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute</p> <p><b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b></p> <p>67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance</p>
<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>89 Le thérapeute fait des interprétations catégoriques à propos des états internes de l'adolescent</p> <p>70 L'adolescent lutte pour contrôler ses sentiments et ses impulsions</p> <p>22 L'adolescent exprime des sentiments de remords/de culpabilité</p> <p>25 L'adolescent exprime compassion et préoccupation</p> <p>92 Les sentiments ou perceptions de l'adolescent sont liées aux situations ou comportements du passé</p> <p>62 Le thérapeute identifie les répétitions dans le comportement ou les conduites de l'adolescent</p> <p>68 Le thérapeute encourage l'adolescent à explorer les idées et hypothèses qui sous-tendent son expérience</p> <p>69 Le thérapeute encourage l'adolescent à explorer les effets potentiels de son comportement sur les autres</p>	<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>14 L'adolescent ne se sent pas compris par le thérapeute</p> <p>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</p> <p>23 L'adolescent s'intéresse aux pensées, sentiments ou comportements d'autrui</p> <p>58 L'adolescent résiste à l'examen des pensées, réactions ou motivations associées à ses problèmes</p> <p><b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b></p> <p>71 Le thérapeute remet en question les généralisations excessives et les croyances absolues</p> <p>86 Le thérapeute encourage une réflexion sur les pensées, sentiments et comportements des êtres chers</p> <p>100 Le thérapeute établit des liens entre la relation thérapeutique et d'autres relations</p>	<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance</p> <p>16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé</p> <p>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</p> <p>29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome</p> <p>41 L'adolescent se sent rejeté ou abandonné</p> <p>44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute</p> <p><b>53 L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments</b></p> <p>58 L'adolescent résiste à l'examen des pensées, réactions ou motivations associées à ses problèmes</p>
<p>(8) - Très caractéristique</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p>64 L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion</p> <p><b>72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées</b></p> <p><b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b></p> <p>56 Le matériel d'une séance précédente est discuté</p> <p><b>19 L'adolescent explore les sentiments de perte</b></p> <p>34 L'adolescent reproche aux autres ou à des forces extérieures ses difficultés.</p> <p><b>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</b></p>	<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>6 L'adolescent verbalise la qualité émotionnelle des interactions avec des êtres chers/ des proches</p> <p>13 L'adolescent est animé ou en éveil</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p>67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance</p> <p><b>72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</b></p> <p><b>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</b></p> <p><b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b></p> <p>92 Les sentiments ou perceptions de l'adolescent sont corrélés à des situations ou comportements du passé</p>	<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent</p> <p><b>19 L'adolescent évoque des sentiments de perte</b></p> <p>30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance</p> <p>35 L'image de soi est un point central de discussion</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p>59 L'adolescent se sent insuffisant et inférieur</p> <p>63 L'adolescent aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles</p> <p><b>72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</b></p>
<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>13 L'adolescent est animé ou excité/ en éveil</p> <p>28 L'adolescent est confiant, actif</p> <p>63 L'adolescent discute et explore ses relations interpersonnelles actuelles</p> <p>74 L'humour est utilisé</p> <p>6 L'adolescent décrit la valeur émotionnelle des interactions avec des êtres chers/ des proches</p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p><b>19 L'adolescent évoque des sentiments de perte</b></p> <p>29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome</p> <p>34 L'adolescent reproche aux autres ou à des forces extérieures ses difficultés</p> <p>55 L'adolescent se sent traité injustement</p> <p>84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs</p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance</p> <p>48 Le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent</p> <p><b>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</b></p> <p>78 L'adolescent recherche l'approbation, l'affection ou la sympathie du thérapeute</p> <p><b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b></p>

Le tableau de codification des processus mis en évidence par l'APQ nous indique que la psychothérapie, pour Claire, a été caractérisée par une attitude d'excitation, d'agitation, de sa part en T1. Cette attitude montre une adolescente active, confiante en sa capacité d'agir, capable d'aborder ses relations et leur valence émotionnelle. De plus, elle semble s'investir aisément dans le cadre thérapeutique (44), mais réprimer intensément ou ignorer les références aux sentiments et expériences sexuelles, évoquées par les autres participants (11). L'adolescente s'exprime beaucoup et semble laisser s'exprimer ses impulsions, son agitation. Par ailleurs, l'APQ révèle des capacités empathiques relativement restreintes, car l'adolescente prête peu attention aux éprouvés de ses pairs et à leurs affects négatifs.

En T2, son activité en thérapie semble s'accroître (12 ; 15) : Claire y est volubile et active en termes d'associativité. Néanmoins, l'agitation persiste et paraît même se renforcer. Au cours de cette période, Claire va verbaliser des sentiments de colère, des reproches à l'égard des autres, les considérant responsables de sa situation actuelle (34), nourrissant un sentiment d'injustice, d'agressivité et de colère (84 ; 55).

En T3, Claire semble à l'aise en séance, détendue et apaisée, investissant plus massivement les temps de silence, de réflexion, seule en présence de l'autre (12). L'activité créatrice semble davantage investie qu'auparavant. Claire reste engagée dans la thérapie et continue de déployer des schèmes associatifs riches, tout en tenant davantage compte du cadre de la thérapie (20). Le désir d'indépendance, très marqué en T2, se présente à cette étape comme non caractéristique. Par ailleurs, la relation avec le thérapeute est également plus marquée, puisque Claire, auparavant évitante sous certains aspects, semble rechercher davantage l'approbation et le soutien du thérapeute (78).

Nous avons également repéré dans le protocole APQ de Claire, 7 items redondants et stables entre les 3 temps de l'évaluation :

- 73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique (C)
- 40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects (C)
- 72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées (C)
- 90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés (C)
- 19 L'adolescent explore les sentiments de perte (C)
- 53 L'adolescent parle de son expérience comme s'il était distant de ses émotions (NC)
- 61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé (NC)

Ces éléments nous indiquent que les possibles médiateurs du changement sont associés à la capacité de l'adolescente à explorer les expériences liées à la perte, aux séparations, mais également à évoquer ses fantasmes et ses rêveries. C'est alors la richesse de l'associativité et l'engagement de

l'adolescente dans son récit, l'affectivité qui s'en dégage, ainsi que dans le travail thérapeutique, qui coordonnent la thérapie depuis la première séance d'atelier.

### 2.2.2.2. Items APQ et symbolisation

Tableau 33. Symbolisation et APQ - Claire

	Temps 1	Temps 2	temps 3
<b>Fonction Médium malléable</b>	74		3
<b>Fonction réflexive</b>			
<b>Fonction contenante</b>			12
<b>Symbolisation primaire</b>	34	34 - 55 - 67 - 84	30 - 59
<b>Symbolisation secondaire</b>	19 - 28 - 64 - 72 - 73 - 74 - 63	15 - 19 - 72 - 73 - 90 - 92	15 - 53 - 19 - 63 - 72 - 73 - 90
<b>Réflexivité</b>	28 - 53	15 - 92 - 53	15 - 53 - 42
<b>Construction de l'identité</b>	28 - 56 - 63 - 64	29 - 40	40 - 63

Nous pouvons constater que l'activité thérapeutique est relativement réduite du côté du thérapeute. En effet, nous relevons peu d'items caractéristiques des dimensions étudiées, ce qui fait écho également au faible taux d'items liés à l'attitude du thérapeute, cotés aux extrémités de l'échelle de cotation tout au long de l'évaluation. En effet, nous avons notamment souligné que l'adolescente s'avérait, dans un premier temps, relativement fuyante et évitant les contacts avec le thérapeute. Cette tendance s'observe ici, avec cependant une légère augmentation du taux de « présence » de l'activité thérapeutique émanant du thérapeute directement, en T3. Le thérapeute semble engager un mouvement d'encouragement à la parole tout en conservant la possibilité pour l'adolescente de s'inscrire dans des temps de solitude et de silence. À cet égard, la fonction médium malléable du thérapeute peut être observée en T3, alors que ces éléments sont très discrets aux deux précédents temps d'évaluation.

Concernant les processus de symbolisation, le relevé des items nous indique que ce sont les processus secondaires qui organisent massivement la vie psychique de Claire. En effet, l'adolescente témoigne d'un engagement subjectif, représentationnel et affectif fort dans sa narration. Par ailleurs, les expériences négatives, comme la perte, ainsi que les thématiques liées aux relations interpersonnelles, peuvent être évoquées, de même que les fantasmes. La vie psychique de Claire peut alors être décrite comme riche, opérante sur le plan de la secondarisation des représentations. En effet, cette richesse trouve à s'exprimer un sein de la relation thérapeutique, par ailleurs positivement

investie. Dans cette perspective, la dimension réflexive du psychisme semble également présente, et s'exprime à travers la capacité d'« agentivité » (28) et la proximité d'avec ses affects dont elle témoigne. En T1, bien que présente, cette capacité réflexive reste relativement discrète, et s'étaye cependant en T2, pour rester stable en T3. À cette période, la capacité réflexive s'étaye sur des éléments de narrations qui s'enrichissent, ainsi que sur la possibilité d'échanges qui s'instaurent entre l'adolescente et le thérapeute. Par ailleurs Claire semble pouvoir évoquer et identifier des liens entre les difficultés ressenties dans le présent et des éléments liés à son histoire. Enfin, le phénomène de construction identitaire semble avoir pu s'inscrire dans les préoccupations psychiques de l'adolescente. En T1 notamment, ce processus psychique s'exprime par le caractère confiant de l'adolescente en sa posture subjective, sa capacité à tisser des liens avec les éléments passés, à explorer son histoire subjective. De plus, Claire accorde un intérêt certain à ses relations amicales actuelles, qu'elle évoque massivement, ainsi qu'à ses relations sentimentales. Cette tendance, très appuyée en T1, tend à s'estomper en T2, à mesure que l'adolescente s'apaise, la dimension pubertaire tend également à s'exprimer de manière moins prégnante.

Cependant, cette inscription manifeste de la subjectivité de l'adolescente dans le processus de secondarisation apparaît mise en défaut à plusieurs occasions. En effet, cette perspective processuelle ne semble pas organisatrice de la subjectivité de manière générale, et l'adolescente témoigne de limites ponctuelles dans les processus représentatifs primaires.

Ces limites s'expriment à travers l'émergence de sentiments ou d'actes agressifs, d'agitation. Par ailleurs, les difficultés de concentration parfois ressenties par l'adolescente sont également des marqueurs. Nous identifions ces éléments principalement au regard des moments de passage à l'acte qui peuvent toucher la jeune fille, au cours desquels les conflits avec ses pairs ne peuvent être réprimés et s'expriment à travers des impulsions intenses. Néanmoins, l'ensemble de ces processus ne suit pas une progression stable au fil du temps, puisque la cristallisation de ces phénomènes atteint son acmé au T2 de l'évaluation, puis s'estompe de manière marquée en T3.

### **2.2.3. Processus de symbolisation et associativité**

Au cours des premières séances, Claire nourrit une relation duelle principalement avec une autre participante de l'atelier. Cette relation s'organise autour d'un pôle fusionnel, au sein duquel les deux adolescentes ont un rapport avant tout corporel : elles se tiennent proches l'une de l'autre, rient, se touchent les mains, les épaules. Leurs discussions peuvent prendre un aspect envahissant l'espace du groupe, qui est complètement tenu à distance de la relation. Les interactions initiées par d'autres adolescents, à destination des deux jeunes filles, génèrent des conflits, des comportements et des paroles insultantes de leur part, visant à rejeter toute intrusion de l'extérieur. La relation au groupe

est donc marquée par un clivage dont la topique peut être décrite comme suit : d'une part, les investissements positifs sont orientés vers l'intérieur de la relation fusionnelle, imperméable à l'environnement extérieur ; d'autre part, l'environnement et l'extérieur est massivement perçu comme insécurisant, menaçant l'unité interne de cette relation dans laquelle elles puisent un renfort narcissique. De plus, les deux adolescentes peuvent développer des conduites de destruction ou d'intrusion à l'égard du médium malléable créé ou manipulé par d'autres participants. Nous observons ainsi que Claire peut s'approprier la feuille de papier d'un pair, écrire dessus, la déchirer. Par ailleurs, lorsque Claire se trouve sans son binôme (appelée A.), elle adopte une attitude de retrait relationnel, n'interagissant que peu avec le thérapeute ou les autres adolescents. Elle tend cependant à saisir les interpellations ou les sollicitations, et fait montre d'une capacité réflexive certaine à propos des processus qui se déroulent : il lui est possible de nommer ses difficultés à écrire, d'identifier ce qui, dans le comportement des autres, peut l'impacter, etc. Peu de temps après le début de notre atelier, A., la jeune fille qui accompagnait Claire, sera réorientée et quittera la structure. Claire, détachée de cette relation, se réinscrira progressivement dans la dynamique groupale, au prix d'un processus fastidieux de renversement d'un investissement du groupe vécu comme menaçant, à une possible sécurisation. Claire conserve dans un premier temps une attitude de retrait, et une difficulté à entrer en lien et co-construire avec le groupe. Cependant, bien que cette relation groupale reste distante, c'est le cadre de l'atelier à médiation qui semble d'abord faire fonction de contenance. En effet, alors que les comportements de défiance ou de provocation pouvaient être prégnants en première partie d'atelier, cette nouvelle phase révèle chez Claire un souci d'adaptation aux règles fondatrices et à la rythmicité groupale, dans un mouvement de recherche de repères. Ce n'est donc pas la relation à l'autre qui engage un travail de structuration subjective dans cet espace, mais l'atmosphère générale et les caractéristiques sensibles du cadre à médiation. Cette tendance au retrait s'accroîtra intensément au moment de la 5<sup>ème</sup> séance d'atelier : Claire ne souhaitera en effet pas se joindre au groupe ni assister à la séance. Elle exprimera vivement son mécontentement à travers des critiques adressées aux autres membres du groupe ou au contexte de l'atelier (« Il me saoule ; il est chiant » ; « c'est de la merde »). À ce stade, nous faisons l'hypothèse que le départ de A., ainsi que le contexte familial, ont profondément bouleversé cette période de la vie subjective de l'adolescente, qui s'est alors enfermée dans un rejet de toute possibilité de création et de liaison avec l'autre. Claire réintègre progressivement le groupe non sans réticence, qu'elle verbalise sous la forme du rejet (« je n'avais pas envie de venir à la base »). Elle ne crée pas, n'écrit pas, et investit plus massivement l'espace de la parole. L'engagement du processus créatif sera en effet progressif, en appui sur l'étayage du thérapeute. Pendant cette période, Claire adopte une posture de domination de l'espace de l'atelier malgré une apparente réserve : elle parle beaucoup, interpelle ses pairs pour rire avec eux

ou bien leur adresser des remarques négatives, s'exprime à haute voix. Sa régularité en atelier sera d'ailleurs fluctuante, puisqu'en séance 7, elle ne souhaitera de nouveau pas être présente.

Au cours des dernières séances, le mode de présence de Claire s'apaise. Celle-ci parvient à s'appuyer sur une nouvelle relation duelle en atelier, afin d'y être présente, d'entreprendre un travail de création, mais également pour participer aux échanges qui ont lieu dans le groupe. Claire évoque son parcours de placement et la difficulté ressentie face aux visites en famille qui n'ont dernièrement pas pu avoir lieu, ainsi que la séparation d'avec A. À travers la relation duelle, Claire parvient à investir l'écriture, en entreprenant la réalisation de mots au format « tag », stylisés. Par la suite, elle se joindra au groupe pour participer à une création commune et entreprendra cette fois une narration. Son intégration au groupe se fait alors progressivement, en appui sur des phases de ruptures, puis sur des relations duelles qui médiatisent l'accès au groupe, puis à l'écriture qui lui permet d'évoquer des expériences propres. Ces processus de médiation s'instaureront de la même manière jusqu'à la fin de l'atelier. Claire aura besoin d'espaces « à-part », de temps « à-côté » du groupe, pour pouvoir s'y immerger puis produire ses narrations. Dans le même temps, les relations avec les participants se pacifient, les tensions s'apaisent et le dialogue, les échanges sont rendus possibles.

Le transfert sur le médium est déployé à travers un investissement qui, s'il est positif, n'en demeure pas moins exclusif et rigide. En effet, dans la relation initiale qui unit Claire et A., les deux adolescentes s'adressent mutuellement des écrits dans le but de se parler l'une à l'autre. Ces récits sont l'occasion de développer des narrations communes, autour d'un langage partagé, commun, fondé sur des éléments d'histoires inaccessibles à l'extérieur. Elles y opèrent des processus de transformation de l'identité des personnages (surnoms ; noms d'animaux, de créatures imaginaires), rendant impénétrable la signification de ces textes, véritables énigmes pour le reste du groupe. Une interrogation de l'un des participants, adressée à Claire ou à A., aura pour effet de cristalliser l'agressivité des deux jeunes filles. Au fil du temps, et avec la séparation d'avec A., Claire abordera l'écriture plus difficilement, et elle évitera complètement le processus créateur pendant plusieurs séances, pour y revenir par la suite, comme nous l'avons mentionné. La relation au médium suit donc une trajectoire d'abord marquée par la fusion, à travers une création et une narration englobant l'ensemble de l'espace relationnel entre Claire et son amie, à la manière d'un espace transitionnel sur le mode de l'indifférenciation. La séparation et la fin de cette relation ayant entraîné un éboulement de cet espace relationnel indifférencié, Claire ressentira le besoin d'expérimenter les ruptures et les limites du cadre thérapeutique : toujours accueillie malgré ses attaques, la jeune fille se réintègre progressivement au processus créateur, dans un second mouvement d'appui sur l'autre, d'étayage visant une création commune, pour pouvoir s'introduire à la narration groupale, à la création de récits porteurs de signifiante, de représentations et d'affects, communicables dans l'espace intersubjectif.

Dans ses textes, Claire évoque alors l'amitié qu'elle entretient avec ses pairs, intègre des références à sa vie sociale, scolaire. Elle témoigne dans un premier temps d'affects de plaisirs, partagés avec ses amis : la forme thématique se veut alors amicale, affective, affectueuse, alors qu'à contrario, le fond stylistique présente un discours mobilisant un lexique agressif, insultant (« ta mère c'est un dinosaure ; je t'aime pas, je t'ai jamais aimée ») qui contrebalance le message initial du texte (« tkt c'est tout le contraire »). Claire écrira peu par la suite, s'inscrivant davantage dans les processus ludiques du groupe (cadavres exquis, logorallyes ...). L'écriture peut alors être envisagée comme un espace de narration, de mise en scène d'un récit, mais elle sert davantage de support, d'interface à la relation, de lieu de rencontre avec l'autre dans l'espace physique du groupe.

## 2.3. David

David, âgé de 15 ans lors de notre atelier, est placé depuis l'âge de 5 ans. La problématique alcoolique qui touche ses deux parents (Monsieur et Madame D) se mêle à leurs difficultés à assurer un rôle de protection, et à subvenir aux besoins de leur enfant.

Les éducateurs décrivent une dynamique familiale particulière puisque, d'une part, Madame D jugeant l'ASE responsable du placement de son enfant, ne se présente à aucune visite ou rencontre prévue avec lui. D'autre part, Monsieur D étant sujet à des troubles bipolaires, la qualité des rencontres avec David dépend de son état de santé, susceptible de générer des ruptures. Par ailleurs, l'équipe éducative note que les parents peuvent parfois couper complètement les contacts avec leur enfant pendant plusieurs mois. La redondance de ces cycles présence-absence semble particulièrement affecter David et son développement. L'adolescent est décrit comme extrêmement auto-centré, et quérulent. Compétiteur et désireux de se sentir supérieur à l'autre, l'échec et l'expérience de la frustration sont vécus comme intolérables et peuvent générer des mouvements d'agitation ou de passage à l'acte. Le psychologue de la structure note cependant que, si l'adulte peut maintenir une position de bienveillance soutenante et soutenue, David peut laisser émerger d'autres processus et modalités de fonctionnement.

### 2.3.1. Analyse EFP

Tableau 34. Scores EFP - David

	<b>T1</b>	<b>T3</b>
<b>Qualité des relations familiales</b>	49	X



<b>Qualité des relations amicales</b>	57	69
<b>Relations sentimentales/sexuelles</b>	51	51
<b>Tolérance aux affects</b>	45	63
<b>Insight</b>	46	60
<b>Résolution de problème et capacité d'adaptation</b>	59	80

Selon notre cotation, la qualité des relations amicales évolue d'un palier entre les deux évaluations. En T1, les relations amicales sont caractérisées par l'inconsistance des objets décrits. Ces derniers semblent investis et décrits surtout à travers la présentation de conflits, d'échanges violents. La notion de relation n'est abordée que comme support à l'expression de la violence ou de contenus à caractère sexuel/pornographique, à l'instar des relations agies dans le groupe, fondées sur la provocation et l'agressivité, la critique. En T3, les mêmes modalités d'entrée en relation peuvent avoir tendance à persister, bien que les comportements provocateurs et violents perdent en intensité. Nous observons chez David des modalités nouvelles d'entrée en relation, fondées sur des échanges qui permettent et reconnaissent l'existence de l'autre. Nous le verrons, les évolutions de la capacité réflexive de David trouvent un écho direct avec ses compétences relationnelles, puisqu'elles ouvrent la perspective de la reconnaissance de l'objet et de son investissement en tant qu'objet total.

Nous observons que le rapport aux relations sentimentales et sexuelles n'évolue pas entre les deux temps d'évaluation. En effet, le rapport à la sexualité notamment, est abordé sous l'aspect de la violence, de la vulgarité et sous la forme de représentations liées à la pornographie. La sexualité est évoquée comme moyen de satisfaction pulsionnelle qui ne peut être contenue et comme figuration de relations de domination/soumission entre le sujet et son objet (description de scènes sexuelles fantasmées violentes, non consenties, visant à dégrader l'objet de la pulsion). Les relations sentimentales sont, elles, peu évoquées, et ne le sont pas en relation avec David. Ce dernier les évoque sous le prisme des relations entretenues par les autres adolescents, en focalisant son attention sur l'aspect sexuel, ou à l'inverse sur la dégradation des membres de la relation (injures, remarques insultantes, critiques ...). Cette dimension évolue peu au fil du temps. La représentation des relations est peu abordée en deuxième partie d'atelier, bien que la focalisation et l'intensité des préoccupations liées aux fantasmes sexuels baissent en intensité et finissent par être endiguées.

La dimension « tolérance aux affects » présente une cotation qui évolue entre deux paliers, au cours de l'atelier. La cotation de T1 fait référence à un investissement massif des modalités de

réaction aux affects par le biais des réponses comportementales (passages à l'acte, agressivité, violence, conflits). À l'inverse, le T3 est représentatif d'une évolution nette dans les modes de réactivité aux affects, puisque David semble plus apaisé et privilégie davantage la voie verbale et l'échange pour résoudre les conflits qui se présentent (tout du moins en groupe). Les manifestations comportementales violentes tendent à disparaître au moment de la seconde évaluation.

Dans une trajectoire, similaire, les capacités d'insight de David évoluent également de deux paliers entre le T1 et le T3. Nous le verrons plus en détails plus bas, mais ses capacités réflexives évoluent de manière importante au cours de l'atelier. L'adolescent devient capable de passer d'un registre de mise à distance de la pensée et de réactivité immédiate aux expériences qui se présentent à lui, à des modes de gestion plus secondarisés, fondés sur la reconnaissance des processus qui occurrent au niveau interne.

Enfin, la cotation de la dimension « résolution de problème » met également en évidence une dynamique progrédiente. En effet, les stratégies de résolution de problème en T1 sont principalement organisées par les passages à l'acte, par l'immédiateté de la réaction, agissant comme une contrainte face à l'affect suscité en situation de conflit ou d'excitation pulsionnelle. Nous avons noté que le T3 voyait émerger un apaisement certain, qui se répercute ainsi sur les modalités de résolution de problème, car cet apaisement comportemental semble également être accompagné d'un apaisement des processus de pensée, de symbolisation, qui favorisent un traitement internalisé des pulsions et des conflits externes.

## 2.3.2. Analyse du protocole APQ

### 2.3.2.1. Composition des cotations APQ

Tableau 35. Tris APQ - David

Temps 1	Temps 2	Temps 3
(1) - Extrêmement non caractéristique <b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b> 25 L'adolescent exprime compassion et préoccupation <b>70 L'adolescent lutte pour contrôler ses sentiments et ses impulsions</b> <b>16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé</b> 18 Le thérapeute fait preuve d'une approbation sans jugement	(1) - Extrêmement non caractéristique 12 Des silences surviennent durant la séance 15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance <b>16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé</b> 44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute 53 L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments	(1) - Extrêmement non caractéristique 1 L'adolescent exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers le thérapeute <b>16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé</b> 25 L'adolescent exprime compassion et préoccupation 30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance 44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute

**Temps 1**

**Temps 2**

**Temps 3**

<p>(2) - Très non caractéristique  <b>93 Le thérapeute ne prend pas position face aux pensées ou comportements de l'adolescent</b>            7 L'adolescent est anxieux ou tendu            94 L'adolescent se sent triste ou déprimé            53 L'adolescent parle de son expérience comme s'il était distant de ses émotions            59 L'adolescent se sent insuffisant et inférieur            88 L'adolescent passe par plusieurs états émotionnels forts pendant la séance            8 L'adolescent exprime des sentiments de vulnérabilité            32 L'adolescent réalise une nouvelle compréhension ou prise de conscience.</p>	<p>(2) - Très non caractéristique            29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome            30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance            41 L'adolescent se sent rejeté ou abandonné            42 L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute            58 L'adolescent résiste à l'examen des pensées, réactions ou motivations associées à ses problèmes  <b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b>  <b>70 L'adolescent lutte pour contrôler des sentiments ou des impulsions</b>  <b>93 Le thérapeute s'abstient de se positionner vis-à-vis des pensées ou comportements de l'adolescent</b></p>	<p>(2) - Très non caractéristique            8 L'adolescent exprime des sentiments de vulnérabilité            10 L'adolescent exprime des sentiments d'irritabilité            22 L'adolescent exprime des sentiments de remord            26 L'adolescent exprime un affect désagréable ou pénible  <b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b>            67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance  <b>70 L'adolescent lutte pour contrôler des sentiments ou des impulsions</b>  <b>93 Le thérapeute s'abstient de se positionner vis-à-vis des pensées ou comportements de l'adolescent</b></p>
<p>(8) - Très caractéristique            30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance            23 L'adolescent fait preuve de curiosité à l'égard des pensées, sentiments ou comportements des autres            56 Le matériel d'une séance précédente est discuté            81 Le thérapeute dévoile ses réactions émotionnelles            48 le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent            13 l'adolescent est animé ou excité/ en éveil  <b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b>            64 L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion</p>	<p>(8) - Très caractéristique            13 l'adolescent est animé ou en éveil            21 Le thérapeute parle de ou révèle quelque chose de personnel            23 L'adolescent s'intéresse aux pensées, sentiments ou comportements d'autrui            46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent.            56 Le matériel d'une séance précédente est abordé            65 Le thérapeute reformule, rédit ou clarifie ce que dit l'adolescent            72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées            99 Le thérapeute questionne le point de vue de l'adolescent</p>	<p>(8) - Très caractéristique            19 L'adolescent évoque des sentiments de perte            28 L'adolescent communique une capacité d'agir            62 Le thérapeute identifie un thème récurrent dans le comportement ou les conduites de l'adolescent            63 L'adolescent aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles            72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées  <b>74 L'humour est utilisé</b>            81 Le thérapeute fait part de ses propres émotions            84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs</p>
<p>(9) - Extrêmement caractéristique            29 L'adolescent parle de vouloir être séparé ou autonome  <b>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</b>            67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance  <b>11 Les sentiments et les expériences sexuels sont discutés.</b>  <b>74 L'humour est utilisé</b></p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique  <b>11 L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels</b>  <b>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</b>            73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique  <b>74 L'humour est utilisé</b>  <b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b></p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique  <b>11 L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels</b>            12 Des silences surviennent durant la séance  <b>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</b>            73 L'adolescent est engagé dans le travail  <b>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</b></p>

Le protocole APQ de David révèle, en T1, l'agitation (difficultés de concentration, provocation ...) massive de l'adolescent (67 ; 13). David est participatif, soucieux de s'engager dans le travail thérapeutique, mais demeure inscrit dans une grande volonté d'autonomie (29), qui peut le conduire à remettre en question le rythme du groupe. Ainsi nous constatons à la fois une implication certaine dans le processus thérapeutique, mais des processus d'agitation psychomotrice, des passages à l'acte, qui rompent les processus de pensée : David est à l'aise (61 ; 7) dans l'atelier et semble en difficultés pour tolérer l'émergence de la conflictualité, qui génère chez lui des productions narcissiques idéalisées, une valorisation massive de sa personne (8 ; 59 ; 61) associées à une tendance

à participer aux conflits, avec le risque de « détruire » l'objet (coups, insultes) pour lequel il n'exprime pas de compassion (25).

En T2, le protocole révèle une nouvelle fois l'activité et l'animation importante (13) du jeune homme : celui-ci s'exprime beaucoup (12 ; 15) et parle vite ; David est impliqué affectivement dans ses propos, et les thématiques qu'il évoque suscitent chez lui une colère importante ou à l'inverse l'hilarité, l'exaltation (70 ; 53). L'item 73 nous révèle que l'adolescent maintient son engagement dans le processus thérapeutique, nourrissant la volonté de participer, d'échanger avec ses pairs ou le thérapeute.

En T3, les attitudes de David semblent suivre une trajectoire différente : il semble plus apaisé, ce qui paraît s'exprimer, d'une part, par le caractère silencieux (12) du jeune homme, émergent, capable à présent de s'engager dans le processus créateur seul, sans interpellations constantes du groupe ou du thérapeute, la capacité à se concentrer (67) ; et d'autre part, c'est la capacité de verbalisation des éprouvés internes, comme la colère (84), la séparation (19), les fantasmes (90), qui émergent alors que les phénomènes de passage à l'acte s'estompent. Cependant, certaines particularités, qui nous semblent organisatrices du fonctionnement de David, demeurent : bien qu'à l'écoute et sollicitant l'autre, il fait preuve de peu de compassion, d'empathie (25) ; l'adolescent conserve un positionnement subjectif caractérisé par une structure narcissique idéalisée d'où est issu un sentiment d'impunité, de toute-puissance, out tout du moins de résistance exacerbée à l'environnement (25).

Nous relevons au total 7 items stables au cours du temps, qui semblent alors caractéristiques des processus médiateurs de l'évolution de la thérapie :

- 90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés (C)
- 20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique (C)
- 11 Les sentiments et les expériences sexuels sont discutés. (C)
- 74 L'humour est utilisé (C)
- 93 Le thérapeute ne prend pas position face aux pensées ou comportements de l'adolescent (NC)
- 61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé (NC)
- 70 L'adolescent lutte pour contrôler ses sentiments et ses impulsions (NC)
- 16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé (NC)

Ces items indiquent principalement que David exerce, tout au long de l'atelier, une activité associative riche : l'adolescent produit des récits qui mettent en évidence son monde fantasmatique, et évoque (de manière très appuyée et souvent très crue) la question de la sexualité. En termes de fond, de stylistique, ces thèmes sont appuyés par un recours massif à l'humour et une aisance en

atelier associée à une impulsivité certaine et à un sentiment d'impunité concernant ces impulsions. Face à ces éléments, l'attitude thérapeutique stable est liée au positionnement du thérapeute face aux comportements : ainsi, bien que les créations, chaînes associatives verbales autorisent l'expression d'une forme de violence, d'agressivité, les passages à l'acte sont toutefois commentés par le thérapeute, qui exprime son avis, son point de vue sur ces phénomènes.

### 2.3.2.2. Items APQ et symbolisation

Tableau 36. APQ et symbolisation - David

	Temps 1	Temps 2	temps 3
<b>Fonction Médium malléable</b>	74	46 - 74	81
<b>Fonction réflexive</b>	48		62 - 81
<b>Fonction contenante</b>			12
<b>Symbolisation primaire</b>	30 - 20 - 67	20	20 - 84
<b>Symbolisation secondaire</b>	53 - 74 - 90 - 64	15 - 23 - 74 - 90 - 73-72	19 - 28 - 63 - 73 - 74 - 90 - 72
<b>Réflexivité</b>	53	15 - 42 - 53	28
<b>Construction de l'identité</b>	11 - 29 - 64	11 - 56	11 - 28 - 53

Concernant l'attitude du thérapeute, nous constatons que celle-ci s'organise surtout autour du pôle de la réflexivité, alors qu'aucun item relatif à la fonction contenante n'est rendu observable par l'APQ. Au niveau malléable, le thérapeute semble permettre l'expression de l'humour, très massivement investi par David comme mode d'expression servant de support à des pulsions violentes, sexuelles, agressives (injures, insultes, mise en scènes d'éléments sexuels). Le rapport à l'humour demeure stable au cours du temps, cependant, nous voyons émerger progressivement la fonction réflexive qui émane du thérapeute : ce dernier fait part à David de ses propres ressentis, émotions, et commente avec David les comportements qui sont les siens, identifie des récurrences. La fonction contenante également, émerge légèrement en T3. Le silence s'instaure dans la relation là où les logorrhées étaient prégnantes, et s'accompagne de l'apaisement du jeune homme.

L'organisation subjective de David semble s'établir autour de deux pôles : l'un désorganisé par l'expérience et mettant en échec les processus de symbolisation primaire, l'autre structuré autour des processus secondaires. En effet, nous avons pu le voir, David peut traverser des phases d'extrême agitation, caractérisées par une pensée focalisée sur la sexualité ou l'idéalisation de soi, ainsi que des temps où le dialogue et la relation à l'autre sont possibles. David peut alors déployer une narration de

soi, évoquer les thématiques qui le préoccupent et rechercher l'échange avec l'autre. Alors que la réflexivité est presque absente du relevé des items en T1, nous observons que le T2 est un temps fort de l'émergence de la fonction réflexive : l'adolescent semble pouvoir comprendre et questionner le point de vue du thérapeute lorsqu'il s'exprime à son sujet, s'implique affectivement dans ses récits et s'intéresse davantage à ses actes et à leur retentissement.

Enfin, le processus de construction identitaire semble également favorablement engagé chez David, qui témoigne d'un grand intérêt pour le thème de la sexualité et des relations sentimentales. Dans cette perspective, l'adolescent pourra également adresser une demande d'autonomisation, tant au groupe qu'au thérapeute, puisqu'il souhaitera à de nombreuses reprises se mettre à l'écart et produire seul. Cette dynamique sera entrecoupée de périodes de « collage » et d'adhésivité forte aux membres du groupe ou au thérapeute, supportées par son agitation. De plus David semble, de manière constante, fortement impliqué émotionnellement dans ses propos, réagissant vivement à ce qu'il entend ou vit ; il communique également une grande volonté d'action, et une confiance certaine en sa capacité à réaliser ce qu'il énonce vouloir, pouvoir faire.

### **2.3.3. Processus de symbolisation et associativité**

L'inscription de David en atelier a suivi une dynamique spécifique qui s'est tout d'abord étayée sur une très forte agitation de sa part. En effet, celui-ci se présente en atelier avec beaucoup d'enthousiasme ; il parle beaucoup, fort, parle de lui, de ses passions et centres d'intérêt. Dans le groupe, il tisse des relations avec chaque participant, sur le versant de l'humour, d'échanges animés centrés sur les thématiques sexuelles, violentes. Ces relations peuvent également se distendre, se conflictualiser rapidement. En effet, face à un regard ou une parole, David peut se montrer provocant, voir violent (insultes, coups).

Son rapport au médium est également teinté d'agitation. David s'appuie, dans un premier temps, systématiquement sur les propositions d'écriture du thérapeute. Il s'assied seul et commence à écrire de manière frénétique. Il semble poser sur le papier l'ensemble de ses idées, telles qu'elles peuvent se présenter à lui, sans investir de temps de réflexion ou d'élaboration. Cette phase de quelques minutes s'achève lorsque David pose avec insistance son crayon sur la table et s'exclame « c'est bon, j'ai terminé ; on fait quoi maintenant ? ». David presse alors le groupe de terminer d'écrire et envahit l'espace groupal en parlant à haute intensité. Alors que les autres participants poursuivent le processus créateur, David peut s'agacer et émettre de vives critiques (« vous êtes trop lent ; c'est nul ; ils font chier »). L'adolescent peut également quitter le groupe pour revenir quelques minutes plus tard.

Ces premiers moments d'atelier produisent alors un rejet du médium écriture. Afin de ne pas être confronté à l'expérience de l'attente, David évitera la production écrite à plusieurs occasions, souhaitant même passer un temps de séance hors de la pièce. Progressivement, et avec l'appui du thérapeute, David développe le projet de réaliser une histoire dont il donnerait les idées, alors que le thérapeute les pose à l'écrit. Cette médiatisation du rapport au médium favorise l'accès de David à une narration. Prenant plaisir à réaliser ce texte, il conviera les autres participants qui assistaient à la scène. Cette histoire, teintée de violence, de références à la sexualité également, suscite ainsi l'hilarité du groupe mais également une dynamique de co-construction commune au sein de laquelle chacun trouve un rôle, une place. Les idées apportées par les uns et les autres sont entendues, intégrées au texte ou bien transformées en vue de leur intégration. C'est donc un travail de représentation, de métabolisation de la matière qui se présente dans cet espace psychique groupal.

L'adolescent poursuivra ce processus pendant deux séances, souhaitant écrire de nouveaux textes et entendre ceux qui ont déjà été écrits. Par la suite, nous observons que David semble prendre davantage de plaisir à écrire, qu'il adopte une méthodologie qui intègre le temps d'élaboration et l'apaisement : il cesse de presser les autres membres du groupe et passe davantage de temps devant sa feuille, raturant et corrigeant ce qui lui semble pertinent. Nous observons là chez David une capacité nouvelle à explorer son monde interne par la pensée, une fonction représentative du psychisme qui semble avoir perdu son caractère insécurisant. Cet effet de groupe mène également David à verbaliser cette tendance à l'agitation et son rapport à l'écriture. Il lui devient possible d'aborder ce thème et de réfléchir son propre fonctionnement, dans les échanges avec le thérapeute, ou avec ses pairs.

Les textes de David sont principalement marqués par trois thèmes majeurs : les conflits, organisés par la violence ; la sexualité, présentée sous forme de scénarios pornographiques ; lui-même, dans une dimension valorisée, idéalisée. À cet égard, David pourra se présenter comme un « Héros, il sauve les gens car il est gentil ; Il a souvent des pouvoir surhumain ; il est beau fort intelligent aimable ». Sur le plan de la sexualité, l'écriture sur le mode de la compulsion peut le mener à produire des textes où il décrit des scènes sexuelles mêlant les autres membres de l'atelier (« Thibaut suce, fait une fellation ... »). Il peut également évoquer les autres participants, adoptant une narration qui vise à attaquer, dégrader l'objet (« Thibaut le cochon »). Lorsqu'il évoque les conflits entre adolescents, il intègre également d'autres participants, mis en scène dans des épisodes de violence dont ils sortent blessés (« Une fille lui fouda une grosse claque et elle lui demanda pourquoi t'es une victime » ; « J'ai frappé Thibaut ; je l'ais défoncé grave je l'ais mis par terre, pour rigoler »). David écrit peu, et ses textes sont souvent des successions de mots, de morceaux de phrases ou de listes,

collées l'une à l'autre ou séparées par un « / ». Il décrit de manière lapidaire ce qu'il aime faire, ce qu'il aimerait faire ou ce qu'il a déjà fait.

Les textes collectifs qu'il initie sont quant à eux formés des codes et de l'organisation narrative du récit. Le développement suit la trajectoire de personnages clairement identifiés, dont l'aventure évolue au fil du temps pour se résoudre. David est la source de l'ossature et des constituants primordiaux du texte. Il évoque deux membres d'une équipe de football poursuivis par la figure du « pervers » (personnage dont les allusions sexuelles sont nombreuses, et qui épie constamment les héros de l'histoire). Le texte décrit une fuite constante qui s'achève sur le « crash » d'un avion. Le second texte initié par David met en scène les trois garçons participants au groupe ainsi que le thérapeute. Ceux-ci se rencontrent et se comportent comme des animaux. Les scènes sexuelles sont également décrites ainsi qu'une poursuite des héros par la police. Tentant de leur échapper, plusieurs personnages meurent (dont l'un, de la main du thérapeute), alors que d'autres finissent en prison.

À travers ces textes produits en groupe, nous voyons comment les thématiques qui ont animé le groupe trouvent à se transposer dans la narration. En effet, nous observons le passage de l'expression de la pulsion et de sa réalisation d'une topique à une autre : la sexualité, la violence, la destructivité et la mort de l'objet, qui en début d'atelier sont traitées, agies de manière constante dans les relations actuelles du groupe, se transposent dans la scène narrative. Cette co-construction de la désorganisation interne dans le corps du texte favorise alors une expérience de liaison, de symbolisation entre les participants.

Concernant David, cette expérience groupale est l'occasion d'exprimer et de mettre en scène les objets de sa pulsion ainsi que la qualité de cette dernière, dans un espace qui sera contenu par le groupe, accepté et traité par lui, là où la scène externe, celle de la relation, ne peut tolérer de tels débordement d'excitation et de violence. Ainsi, alors que le thérapeute supporte dans un premier temps ce travail, permettant à David de s'exprimer, et en maintenant le scripteur à sa place, la liaison groupale peut s'installer sur ces fondations. David peut librement explorer les angoisses de destruction, d'anéantissement, ainsi que les fantasmes d'aspiration dans cette destructivité (représentée par la mort et l'issue fatale des textes). L'adresse à l'autre, la destruction de l'objet externe et présent dans le groupe, lui sont ici permises par la projection de la pulsion sur une image fantasmée, une construction représentée par le personnage qui met en scène l'objet externe. L'expression pulsionnelle est alors rendue tolérable pour l'autre, qui transforme l'agressivité réactionnelle en expérience de plaisir partagée, alors que David peut, sur le plan affectivo-sensori-moteur s'apaiser.



## 2.4. Karene

Karene a 14 ans lors de l'atelier d'écriture. Le parcours de placement de l'adolescente est extrêmement récent lorsque nous la rencontrons, puisqu'une mesure a été ordonnée en urgence quelques jours avant le début de notre intervention. En effet, une information préoccupante a été déposée afin d'avertir les services de l'ASE du département que Karene et son jeune frère, de 4 ans son puîné, vivaient dans des conditions sanitaires et sociales précaires, sans soin ni attention portée par leur mère (Madame Ka), « livrés à eux-mêmes » et dont les besoins fondamentaux n'étaient pas assurés. Les éléments recueillis révèlent que Madame Ka souffrant de problèmes de santé demeure dépendante de ses enfants et privée de toute autonomie. La famille avait déjà fait l'objet de deux informations préoccupantes, relatant l'état d'insalubrité et d'incurie du domicile ainsi que des « conditions d'éducation défailtantes ». Le placement est envisagé dans ce contexte comme une nécessité dans la mesure où, au regard de l'état de santé de Madame Ka, et en l'absence d'autres ressources familiales, aucune autre solution n'est envisageable.

Karene se présente extrêmement inhibée, mutique. Elle s'exprime peu et n'interagit pas avec ses pairs. En atelier, elle se contente d'observer, répondant peu aux sollicitations.

### 2.4.1. Analyse EFP

Tableau 37. Scores EFP - Karene

	<b>T1</b>	<b>T3</b>
<b>Qualité des relations familiales</b>	41	x
<b>Qualité des relations amicales</b>	11	11
<b>Relations sentimentales/sexuelles</b>	x	x
<b>Tolérance aux affects</b>	51	51
<b>Insight</b>	x	x
<b>Résolution de problème et capacité d'adaptation</b>	x	x

Nous avons noté le caractère extrêmement marqué du côté du retrait de la subjectivité, l'attitude et le mutisme de la jeune fille. L'ensemble de ces éléments a également eu des effets sur la cotation de ces échelles, puisque l'absence de participation de Karene aux échanges groupaux, avec le thérapeute, au processus créateur, n'ont permis de coter que les sous échelles : « tolérance aux affects » et « qualité des relations amicales ».

Cette dernière catégorie et l'évolution de la jeune fille au cours de l'atelier ne permettent pas d'apprécier une modulation dans cette modalité de fonctionnement. L'adolescente fait montre d'un retrait total de toute relation, s'exprime peu ou pas du tout, et se contente de répondre aux interpellations par quelques mots ou simplement par un regard orienté vers l'interlocuteur.

La « tolérance aux affects » ne semble pas évoluer non plus dans le cadre de l'atelier. En effet, nous constatons chez l'adolescente des processus de restriction importants, qui la conduisent à rester presque immobile, ou peu mobile pendant tout ou partie d'une séance d'atelier, et nous interprétons son attitude de retrait comme un évitement des relations et de toute source de conflictualité. Par ailleurs, la restriction mentionnée s'apparente à une neutralisation de toute modalité d'expression pulsionnelle, de tout désir relationnel et créatif.

## 2.4.2. Analyse du protocole APQ

### 2.4.2.1. Composition des cotations APQ

Tableau 38. Tris APQ - Karene

Temps 1	Temps 2	Temps 3
(1) - Extrêmement non caractéristique 6 L'adolescent décrit la valeur émotionnelle des interactions avec des êtres chers/ des proches <b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b> 30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance <b>13 l'adolescent est animé ou excité/ en éveil</b> 67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance	(1) - Extrêmement non caractéristique <b>13 l'adolescent est animé ou en éveil</b> <b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b> 83 L'adolescent est exigeant <b>87 L'adolescent cherche à exercer un contrôle sur l'interaction avec le thérapeute</b> 90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés	(1) - Extrêmement non caractéristique <b>13 L'adolescent est animé ou en éveil</b> <b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b> 83 L'adolescent est exigeant <b>87 L'adolescent cherche à exercer un contrôle sur l'interaction avec le thérapeute</b> 90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés
(2) - Très non caractéristique 88 L'adolescent passe par plusieurs états émotionnels forts pendant la séance 1 L'adolescent exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers le thérapeute 84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs <b>87 L'adolescent contrôle l'interaction avec le thérapeute</b> <b>72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées</b> 28 L'adolescent est confiant, actif 23 L'adolescent fait preuve de curiosité à l'égard des pensées, sentiments ou comportements des autres 20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique	(2) - Très non caractéristique 6 L'adolescent verbalise la qualité émotionnelle des interactions avec des êtres chers/ des proches 20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique 42 L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute 52 L'adolescent a des difficultés avec les fins de séances 67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance <b>72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</b> 84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs 88 L'adolescent fluctue entre des états émotionnels forts pendant la séance	(2) - Très non caractéristique 11 L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels 28 L'adolescent communique une capacité d'agir 31 Le thérapeute demande plus d'information ou d'élaboration 52 L'adolescent a des difficultés avec les fins de séances 64 L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion <b>72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</b> 93 Le thérapeute s'abstient de se positionner vis-à-vis des pensées ou comportements de l'adolescent 99 Le thérapeute questionne le point de vue de l'adolescent

Temps 1	Temps 2	Temps 3
(8) - Très caractéristique 18 Le thérapeute fait preuve d'une approbation sans jugement 66 Le thérapeute est directement rassurant 76 Le thérapeute réfléchit ses propres comportements, mots ou sentiments <b>46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent.</b> 99 Le thérapeute questionne le point de vue de l'adolescent 47 Quand l'interaction avec l'adolescent est difficile, le thérapeute s'adapte en essayant d'améliorer les relations. 73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique 2 Le thérapeute attire l'attention sur le comportement non verbal de l'adolescent	(8) - Très caractéristique 3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent <b>15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance</b> 23 L'adolescent s'intéresse aux pensées, sentiments ou comportements d'autrui 48 Le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent 65 Le thérapeute reformule, redit ou clarifie ce que dit l'adolescent 73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique 81 Le thérapeute fait part de ses propres émotions 97 Le thérapeute encourage une réflexion sur les états internes et les affects	(8) - Très caractéristique 2 Le thérapeute attire l'attention sur le comportement non verbal de l'adolescent 47 Quand l'interaction avec l'adolescent est difficile, le thérapeute s'adapte en essayant d'améliorer les relations 48 Le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent 57 Le thérapeute explique ce sur quoi repose sa technique ou son approche thérapeutique 61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé 73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique 76 Le thérapeute réfléchit ses propres comportements, propos ou sentiments 81 Le thérapeute fait part de ses propres émotions
(9) - Extrêmement caractéristique <b>12 Des silences surviennent durant la séance.</b> 17 Le thérapeute structure activement l'entretien 75 Le thérapeute prête attention aux sentiments de l'adolescent concernant les ruptures, interruptions ou la fin de la thérapie <b>15 L'adolescent n'avance pas de thème ou n'entre pas dans les détails</b> 80 Le thérapeute évoque une expérience ou un événement dans une perspective différente	(9) - Extrêmement caractéristique <b>12 Des silences surviennent durant la séance</b> 17 Le thérapeute structure activement l'entretien <b>46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent.</b> 96 Le thérapeute prête attention aux états émotionnels actuels de l'adolescent 99 Le thérapeute questionne le point de vue de l'adolescent	(9) - Extrêmement caractéristique 3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent <b>12 Des silences surviennent durant la séance</b> <b>15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance</b> <b>46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent</b> 97 Le thérapeute encourage une réflexion sur les états internes et les affects

Le protocole APQ de Karene nous renseigne sur la psychothérapie d'une adolescente extrêmement discrète, silencieuse (12), parfois mutique. En T1, l'adolescente adopte une posture passive, n'entre pas en communication et ne répond aux questions ou sollicitations que par « oui » ou « non » (15). Karene est peu ouverte à la relation avec l'autre et aux discussions et échanges (23). Elle se présente systématiquement en atelier, mais semble ne manifester aucune émotion ni éprouvé de manière durable (84 ; 28 ; 88). Le thérapeute occupe donc la plus grande partie de l'espace thérapeutique, et adopte une posture structurante dans la séance (17 ; 87). Face aux sollicitations à écrire, Karene ne refuse pas, mais semble éprouver de grandes difficultés à engager le processus créateur (28).

En T2, Karene adopte une posture extrêmement passive, docile (83) et n'évoque aucune thématique ni fantasme (90). Alors que les discussions groupales sont principalement orientées autour des relations affectives, amicales, Karene ne participe pas (6). Par ailleurs, le retrait de l'adolescente vis-à-vis de l'ensemble du cadre implique une inertie physique et affective durable (88 ; 84). Ainsi, la composition de ce T2 est massivement semblable à l'évaluation de T1, à ceci près que l'item 23 est coté de manière caractéristique, renvoyant à un épisode ponctuel au cours duquel il a été possible pour Karene de répondre aux sollicitations et de commenter une scène s'étant déroulée dans le cadre de l'atelier (commentaire à propos d'un texte écrit par des membres du groupe).

En T3, l'attitude de Karene reste similaire à la cotation de T2, et l'adolescente persévère dans un mode de relation extrêmement pauvre, évitant, voir inhibé. Son monde interne se présente comme asséché, à l'image de son comportement, d'où se dégage une impression de prostration pendant tout le temps de l'atelier. Le thérapeute poursuit alors dans une attitude active, visant à structurer l'entretien, solliciter Karene et favorisant l'émergence de la parole (76 ; 81 ; 3), tout s'adaptant au rythme de l'adolescente (12).

Dans ce protocole, 7 items restent stables au cours du temps et semblent pouvoir indiquer, cette fois, des éléments impactant le processus de changement :

- 40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects (NC)
- 13 l'adolescent est animé ou excité/ en éveil (NC)
- 87 L'adolescent contrôle l'interaction avec le thérapeute (NC)
- 72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées (NC)
- 46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent (C)
- 12 Des silences surviennent durant la séance. (C)
- 15 L'adolescent n'avance pas de thème ou n'entre pas dans les détails (C)

Ces items nous indiquent que la faible charge affective du discours de Karene, par ailleurs extrêmement inhibé, voir dans certains cas inexistant, révèle une adolescente qui peine à entrer en relation que ce soit avec le groupe ou avec le thérapeute. L'adolescente semble passive, éteinte, inanimée et silencieuse, ne pouvant produire de chaîne associative. L'ensemble de ces éléments semble alors concourir à l'absence d'évolution remarquée.

#### 2.4.2.2. Items APQ et symbolisation

Tableau 39. Symbolisation et APQ - Karene

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
<b>Fonction Médium malléable</b>	18 - 17 - 47 - 66 - 46	3 - 17 - 81 - 96 - 46	3 - 81 - 47 - 46
<b>Fonction réflexive</b>	2 - 75 - 76 - 80	81	2 - 76 - 81
<b>Fonction contenante</b>	12 - 17 - 47 - 76	12 - 17 - 3 - 96	3 - 12 - 47 - 76
<b>Symbolisation primaire</b>	28- 15 - 72	15 - 83 - 13 - 72	28 - 83 - 13 - 72
<b>Symbolisation secondaire</b>	73	23 - 73	73
<b>Réflexivité</b>			
<b>Construction de l'identité</b>			

Le relevé des items relatifs aux processus malléables et à la symbolisation révèle en tout premier lieu l'importance des items concernant le thérapeute, comparativement au faible nombre d'items caractérisant l'attitude de l'adolescente. Cette répartition semble s'étayer sur ce que nous avons montré, à savoir l'extrême inhibition de Karene.

Nous observons que la fonction médium malléable du thérapeute reste constante, aux 3 temps de l'évaluation. Le thérapeute cherche à favoriser l'émergence de la parole, se veut rassurant, et adopte également une posture réflexive, commentant sa propre expérience subjective mais également renvoyant à l'adolescente ce qu'il perçoit de son comportement. Ainsi, l'attitude contenante est plus massivement organisatrice de l'attitude thérapeutique aux 3 temps de l'évaluation, alors que l'orientation vers la réflexivité semble principalement organisatrice de la démarche en T1, pour s'estomper presque complètement en T2 puis reprendre en T3.

En écho à ces attitudes thérapeutiques, l'adolescente semble massivement désorganisée du côté des processus primaires. Il s'agit ici d'une modalité de fonctionnement que nous avons déjà pu évoquer, et qui s'exprime par un assèchement extrême des productions tant comportementales que fantasmatiques. L'adolescente ne s'inscrit dans aucune boucle relationnelle, ne parvient pas à s'appuyer sur la créativité et l'écriture, et l'inhibition empêche également l'expression de toute associativité verbale.

Nous notons tout de même la présence de quelques éléments rappelant les processus secondaires, comme la capacité de la jeune fille, à s'engager dans le travail thérapeutique, c'est à dire à persévérer dans les tentatives de création et dans sa présence aux ateliers. Une ouverture, fugace, à l'espace groupal émerge également en T2.

Cependant, cette fonction secondaire semble trop fluctuante et pauvre pour pouvoir soutenir l'émergence d'un processus réflexif, ainsi que celle de la problématique pubertaire. Au regard de nos données, nous ne pouvons commenter l'organisation psychique de Karene sur ces points.

### **2.4.3. Processus de symbolisation et associativité**

Nous avons souligné le positionnement très particulier de la jeune fille au cours de cet atelier, ainsi que l'organisation subjective manifestement fortement caractérisée par une entrave à la réalisation des processus primaires. En effet, nous observons une adolescente mutique, qui n'entre ni en relation ni en création. Les sollicitations émanant du groupe sont pourtant nombreuses, de même que les encouragements du thérapeute qui propose un étayage soutenu à cette adolescente. Les processus d'inhibition demeurent cependant trop massifs, intenses, et ne peuvent trouver à s'assouplir. Ainsi, nous n'observons, en termes d'effets, que de fugaces instants où une relation avec l'autre peut s'initier, donnant naissance à de brefs échanges, ainsi qu'à l'apparition de micro-écriture.

Lorsque Karene est sollicitée, interpellée, lorsqu'un membre du groupe s'adresse à elle, la jeune fille tourne le regard vers son interlocuteur sans s'exprimer en retour, en adressant un sourire, presque prostrée par la situation. La plupart du temps, Karene reste donc en retrait, balayant du regard la pièce dans laquelle se déroule l'atelier, se contenant de sourire et de regarder le groupe d'animer.

Face aux sollicitations à écrire, Karene ne refuse pas, accepte mais semble en difficultés face à la feuille blanche, devant laquelle elle peut passer de longues minutes à regarder autour d'elle, à se lever puis chercher l'approbation du regard avant de lentement tracer le premier trait de son écrit, qui souvent ne sont que des successions de prénoms (le sien) ou de mots décrivant de petits dessins semblables à des pictogrammes (panneaux de signalisation ; « smiley »). Elle ne s'intègre par ailleurs jamais aux écritures de textes engagées par le groupe.

Karene est placée depuis quelques semaines lorsque nous la rencontrons la première fois. Elle intègre donc une structure qui lui est nouvelle, après une séparation brutale d'avec l'environnement familial, dans lequel elle a toujours évolué. Nous faisons l'hypothèse que cette dynamique subjective rend compte du caractère désorganisateur de cette expérience de placement, récente et inattendue pour la jeune fille, qui doit alors surmonter cette expérience nouvelle qu'est le placement, la rencontre avec les individus qui peuplent cette expérience (jeunes, professionnels) et également intégrer ce cadre thérapeutique nouveau, au sein duquel un groupe existe déjà.

## **2.5. Romane**

Romane est une adolescente de 14 ans, placée depuis ses 3 ans, qui a connu plusieurs structures avant d'arriver à la MECS. Le placement s'origine de carences éducatives graves dans l'environnement familial, qui ont notamment contribué à retarder l'acquisition de la marche et de la parole. Romane est également une jeune fille discrète, qui a depuis toujours tendance à s'effacer, à « se faire oublier ». L'adolescente s'exprime peu et ne formule aucune demande, ne sollicite ni les adultes ni ses pairs. Actuellement, les parents de Romane s'impliquent peu dans la mesure de placement. Bien qu'une heure de visite médiatisée par quinzaine soit autorisée avec sa mère (Madame R), l'éloignement géographique complique la réalisation des rencontres mère-enfant, la relation est désinvestie par Madame R, se distend d'années en années. Par ailleurs, le père de Romane, aux prises avec une problématique alcoolique durable, « n'accueille jamais sa fille ». Selon les professionnels et au regard de la situation, aucun retour en famille ne pourrait être envisagé avant la majorité de Romane, eu égard à l'absence de ressources mobilisables dans l'environnement familial.

L'équipe éducative note que, très tôt, Romane n'a pas été investie comme une enfant par Madame R, mais comme un « trophée » qu'elle présentait à la fenêtre du domicile familial pour que les passants puissent la regarder. Aussi, dans ce contexte et jusqu'à ses trois ans, Romane aurait reçu

peu de soins. Aujourd’hui, la relation entretenue par Madame R avec sa fille continue de questionner les professionnels, qui évoquent des propos « inappropriés » (questionnements intrusifs sur la sexualité de sa fille, énoncés de manière crue et référés à un lexique pornographique). Les éducateurs nourrissent également des craintes à son sujet, car, bien que ne s’exprimant que très peu, Romane peut fréquenter les plateformes de chat sur internet et y échanger avec des inconnus plus âgés, à qui elle fournit des informations intimes et personnelles, éveillant chez les éducateurs le risque de mises en danger.

### 2.5.1. Analyse EFP

Tableau 40. Scores EFP - Romane

	<b>T1</b>	<b>T3</b>
<b>Qualité des relations familiales :</b>	42	0
<b>Qualité des relations amicales</b>	49	58
<b>Relations sentimentales/sexuelles</b>	48	51
<b>Tolérance aux affects</b>	42	74
<b>Insight</b>	29	58
<b>Résolution de problème et capacité d’adaptation</b>	42	59

Le protocole EFP de Romane révèle une évolution importante dans la quasi-totalité des dimensions, entre les deux temps de l’évaluation.

Concernant la qualité des relations amicales, celles-ci sont tout d’abord marquées par un retrait important et un détachement émotionnel prégnant : la jeune fille est destinataire des moqueries et bousculades, voire de la violence de ses pairs, qu’elle subit dans un premier temps de manière passive, sans opposer de réaction particulière. Ainsi, ses relations avec les membres du groupe sont principalement organisées par cette agressivité et cette asymétrie. Cependant, cette tendance évolue en T3, puisque Romane prend davantage une posture active, tout d’abord en s’opposant à ses pairs, puis en verbalisant son souhait de rester hors des conflits. Par la suite, les relations entre les adolescents tendent à s’apaiser, et Romane accède à une place dans l’atelier qui lui est propre, et qui semble respectée, acceptée par tous les participants.

Les relations sentimentales et amicales, bien que cotées selon deux paliers différents en T1 et T3, ne sont affectées que par une légère évolution. En effet, ces modalités de relations sont tout d'abord marquées par l'absence d'implication de Romane. L'adolescente ne manifeste que peu d'intérêt aux relations sentimentales, qu'elle peut nourrir par ailleurs. De plus, nous avons noté dans l'anamnèse la tendance de l'adolescente à s'inscrire dans des systèmes relationnels « inappropriés », dans lesquels le risque de se mettre en danger est majoré. L'évolution semble marquée par la diminution de ces modes de relations problématiques, bien que l'inhibition soit toujours caractéristique des relations sentimentales.

Le registre « tolérance aux affects » suit une évolution de quatre paliers, qui semble concomitante à l'évolution de la capacité d'insight, elle aussi équivalente à quatre paliers de cotation. La tolérance aux affects en T1 est marquée par une expression affective limitée, voire absente. La jeune fille, mise à mal par ses pairs, persiste continuellement dans une attitude de passivité et d'inhibition dont elle ne peut s'extraire. Ainsi, aucune modalité défensive ne lui est permise hormis le retrait de la subjectivité et l'étayage du thérapeute, face à cet environnement. Nous observons une évolution massive en T3, puisque Romane parvient à se positionner plus vivement face au groupe et à cette dynamique agressive. Elle parvient à exprimer son positionnement, et s'oppose aux comportements du groupe, d'abord à travers une fuite transitoire hors de l'espace groupal, puis à travers un dialogue visant à faire cesser les attitudes violentes. Cette dynamique aboutit finalement à une réintégration de Romane au groupe, qui parviendra à engager à la fois un processus créatif individuel, et co-construit avec les participants. Les capacités d'insight suivent une trajectoire similaire, puisqu'en T1, l'adolescente semble totalement privée d'une capacité réflexive visant à renseigner sur son monde interne et son expérience affective, inscrite dans une inhibition massive. En T3, cette fonction semble s'éveiller pour permettre à Romane de commenter la situation qu'elle vit au sein de l'atelier, et la résoudre à travers un dialogue et des échanges avec ses pairs et le thérapeute. Nous observons, dans ce second temps, des comportements réactifs en écho aux comportements groupaux de l'ordre de la violence, qui peuvent s'estomper au moyen d'une régulation émanant de l'extérieur (thérapeute).

Enfin, les modalités de résolution de problème évoluent également de manière importante au cours du temps. Romane témoigne, dans un premier temps, de stratégies orientées par l'inhibition et le repli, étendues non seulement aux situations de conflit et d'agression, mais à l'ensemble des expériences vécues. Cette rigidité des processus d'inhibition se fluidifie progressivement, et l'évaluation en T3 nous indique la fluctuation des comportements de l'ordre de l'évitement ou du passage à l'acte, qui perdent cependant en intensité au profit de modalités de résolution des conflits plus secondarisées.



## 2.5.2. Analyse du protocole APQ

### 2.5.2.1. Composition des cotations APQ

Tableau 41. Tris APQ - Romane

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p>(1) - <i>Extrêmement non caractéristique</i>  <b>13 L'adolescent est animé ou excité/ en éveil</b>  <b>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</b>            28 L'adolescent est confiant, actif            87 L'adolescent contrôle l'interaction avec le thérapeute            88 L'adolescent passe par plusieurs états émotionnels forts pendant la séance</p>	<p>(1) - <i>Extrêmement non caractéristique</i>  <b>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</b>            28 L'adolescent communique une capacité            40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects            87 L'adolescent cherche à exercer un contrôle sur l'interaction avec le thérapeute            90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</p>	<p>(1) - <i>Extrêmement non caractéristique</i>            1 L'adolescent exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers le thérapeute            30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance            42 L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute            67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance            88 L'adolescent fluctue entre des états émotionnels forts pendant la séance</p>
<p>(2) - <i>Très non caractéristique</i>            11 Les sentiments et les expériences sexuels sont discutés.            23 L'adolescent fait preuve de curiosité à l'égard des pensées, sentiments ou comportements des autres            29 L'adolescent parle de vouloir être séparé ou autonome            40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects            64 L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion            72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées  <b>83 L'adolescent est exigeant</b>            90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</p>	<p>(2) - <i>Très non caractéristique</i>  <b>13 L'adolescent est animé ou en éveil</b>            24 L'adolescent se montre capable de faire des liens entre états mentaux et actions ou comportements            41 L'adolescent se sent rejeté ou abandonné            67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance            70 L'adolescent lutte pour contrôler des sentiments ou des impulsions            72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées            74 L'humour est utilisé  <b>83 L'adolescent est exigeant</b></p>	<p>(2) - <i>Très non caractéristique</i>  <b>13 L'adolescent est animé ou en éveil</b>            14 L'adolescent ne se sent pas compris par le thérapeute            15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance  <b>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</b>            29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome            44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute  <b>83 L'adolescent est exigeant</b>            84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs</p>
<p>(8) - <i>Très caractéristique</i>  <b>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</b>            27 Le thérapeute donne un avis et des conseils explicites            52 L'adolescent a des difficultés par rapport à la fin de la séance            53 L'adolescent parle de son expérience comme s'il était distant de ses émotions            61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé            65 Le thérapeute reformule, redit ou clarifie ce que dit l'adolescent            67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance            99 Le thérapeute questionne le point de vue de l'adolescent</p>	<p>(8) - <i>Très caractéristique</i>  <b>3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent</b>            26 L'adolescent exprime un affect désagréable ou pénible            35 L'image de soi est un point central de discussion            53 L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments            73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique            84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs            93 Le thérapeute s'abstient de se positionner vis-à-vis des pensées ou comportements de l'adolescent            97 Le thérapeute encourage une réflexion sur les états internes et les affects</p>	<p>(8) - <i>Très caractéristique</i>  <b>3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent</b>  <b>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</b>            18 Le thérapeute transmet une approbation sans jugement            27 Le thérapeute propose des conseils et des avis explicites            56 Le matériel d'une séance précédente est abordé            61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé            63 L'adolescent aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles            95 L'adolescent se sent aidé par le thérapeute</p>

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p><b>3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent.</b></p> <p><b>12 Des silences surviennent durant la séance.</b></p> <p>15 L'adolescent n'avance pas de thème ou n'entre pas dans les détails</p> <p>30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance</p> <p>66 Le thérapeute est directement rassurant</p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>10 L'adolescent exprime des sentiments d'irritabilité</p> <p><b>12 Des silences surviennent durant la séance</b></p> <p>15 L'adolescent n'avance pas de thème ou n'entre pas dans les détails</p> <p><b>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</b></p> <p>96 Le thérapeute prête attention aux états émotionnels actuels de l'adolescent</p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p><b>12 Des silences surviennent durant la séance</b></p> <p>23 L'adolescent s'intéresse aux pensées, sentiments ou comportements d'autrui</p> <p>46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent</p> <p>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</p> <p>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</p>

Le protocole en T1 met en évidence une adolescente relativement effacée et passive en atelier (87 ; 28) et dont l'expression émotionnelle semble figée, les affects abrasés (88 ; 40). En effet, son discours est succinct, laconique, et peu de thématiques sont abordées pendant les séances : alors que les discussions du groupe sont animées de sujets liés aux relations, à la sexualité, à la famille et la vie sociale, Romane s'exprime peu. Elle commente les actions des autres, émet des exclamations lorsqu'un événement l'interpelle, mais elle ne produit aucune narration (11 ; 23). Elle n'entre par ailleurs que peu en interactions avec le groupe. Romane est timide, réservée et peut rapidement être mise en difficulté par les autres membres de groupe (28 ; 61), par leurs interpellations, remarques, critiques ou menaces, auxquelles elle répond tantôt par l'évitement, tantôt par une gestuelle agressive. Ainsi, l'activité thérapeutique est directement active, rassurante, structurante (66 ; 17), en contrepoint d'une attitude de l'adolescente plus en retrait, inhibée (12 ; 15), qui peine à s'inscrire dans le processus créateur (30).

En T2, nous observons un profil relativement similaire, constitué d'une grande inhibition et du caractère silencieux de l'adolescente. Romane s'exprime peu, n'élabore aucune thématique et se contente la plupart du temps de réagir à ce qu'elle voit ou entend, par des mimiques, des gestes ou des onomatopées. Nous observons cependant une incursion certaine de l'affect dans ses réactions. Face aux violences émises par le groupe, l'adolescente témoigne de son irritation, de sa colère, en répondant parfois violemment à ses pairs (26 ; 10), ou en agissant avec agressivité (menaces). Romane se présente lors de ce temps d'évaluation comme plus impulsive et sujette à des affects forts, qui rompent l'asthénie affective perceptible précédemment. Par ailleurs, Romane fait preuve d'engagement dans le travail d'écriture et dans la thérapie.

En T3, le profil de Romane présente une inversion marquée d'un certain nombre d'items classés aux différents pôles de l'échelle d'évaluation. Les transformations notables concernent principalement les items 90 (« les rêves et fantasmes de l'adolescent sont discutés ») et 23 (« l'adolescent s'intéresse aux pensées et sentiments d'autrui ») qui se trouvent à présent dans la

catégorie « extrêmement caractéristique », alors qu'ils étaient catégorisés « non-caractéristiques » en T1 et T2. Ces éléments nous indiquent que, malgré la persistance de traits liés à l'inhibition, au retrait, Romane tend à s'inscrire, avec le thérapeute, dans un processus représentatif et élaboratif certain ; il lui semble possible de verbaliser ses éprouvés, expériences et idéations. Romane aborde ainsi le comportement des autres adolescents du groupe et son propre positionnement ; elle questionne les relations qu'elle nourrit actuellement et peut en décrire certaines. Par ailleurs, l'adolescente s'inscrit plus aisément en séance qu'auparavant, s'attachant à des repères qui lui permettent d'entamer le processus créateur avec moins de difficultés (30).

Nous relevons 6 items stables au cours du temps, qui révèlent les potentiels médiateurs de ce changement, et qui représentent l'interaction existante entre activité thérapeutique et attitude de l'adolescente :

- 3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent (C)
- 12 Des silences surviennent durant la séance (C)
- 17 Le thérapeute structure activement l'entretien (C)
- 83 L'adolescent est exigeant (NC)
- 13 l'adolescent est animé ou excité/ en éveil (NC)
- 20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique (NC)

Ce relevé rend compte du caractère inhibé, silencieux et éteint de l'adolescente, associé à une certaine docilité liée au rythme de la thérapie : l'adolescente s'adapte au rythme du groupe, au rythme des séances, sans imposer ce qui relèverait de sa volonté ou de son désir. Ces items sont également associés à deux items descriptifs de l'activité thérapeutique, dont la fonction est la facilitation de la parole de l'adolescente et la structuration active de l'entretien : le thérapeute propose alors un soutien actif et un étayage à l'adolescente, lui permettant de s'inscrire et de s'engager davantage dans la thérapie.

Le profil de Romane entre en résonance directe avec le protocole de Karene. Alors que la psychothérapie de la première mène à des changements importants, la seconde stagne dans une attitude de retrait et d'inhibition très marquée. Dans la situation de Karene, les items peuvent donc être révélateurs de l'absence d'effet thérapeutique, alors que les items stables de Romane peuvent être associés à l'émergence d'effets importants. Alors que les items relatifs à l'attitude des adolescentes sont relativement similaires, le positionnement du thérapeute semble quant à lui très différent. Le protocole de Karene rend compte d'un thérapeute dont la particularité est de s'exprimer clairement auprès de l'adolescente. À la différence du protocole de Romane, nous n'observons aucune mention d'étayage, de structuration active, de tentatives de facilitation de la parole qui resteraient

stables et s'inscriraient durablement dans le temps de la thérapie. Il semblerait que cette stabilité dans ces attitudes thérapeutiques spécifiques ait pu permettre l'émergence de certaines évolutions.

### 2.5.2.2. Items APQ et symbolisation

Tableau 42. APQ et symbolisation - Romane

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
<b>Fonction Médium malléable</b>	3 - 17 - 66	3 - 17 - 96	3 - 17 - 18 - 46
<b>Fonction réflexive</b>	65		
<b>Fonction contenante</b>	3 - 12 - 17 - 27 - 66	3 - 12 - 17 - 96 - 93 -	3 - 12 - 17 - 27 - 95
<b>Symbolisation primaire</b>	15 - 30 - 52 - 53 - 67 - 83 - 13 - 28 - 72	10 - 15 - 53 - 84 - 83 - 13 - 28 - 72	83 - 13
<b>Symbolisation secondaire</b>			15 - 23 - 63 - 73 - 90
<b>Réflexivité</b>			15 - 42
<b>Construction de l'identité</b>			56 - 63

Nous pouvons observer de manière claire que la posture du thérapeute et l'expression de la malléabilité se sont avant tout concentrées sur le registre de la fonction contenante. De manière durable, le thérapeute a proposé un soutien actif en atelier, visant à favoriser l'expression de la parole de Romane. Par ailleurs, face aux conflits pouvant émerger dans le cadre du groupe, celui-ci a pu exercer une fonction de réassurance auprès de l'adolescente et l'accompagner dans la thérapie au moyen de conseils énoncés explicitement, favorisant l'engagement dans le processus thérapeutique.

Concernant les processus de symbolisation, nous observons une désorganisation importante de la subjectivité de l'adolescente au cours des deux premiers temps d'évaluation. L'adolescente s'y présente comme extrêmement inhibée et mise en grandes difficultés par ses pairs dans le contexte relationnel. L'adolescente n'amorce aucune associativité, semble n'être animée d'aucun fantasme et n'exprime rien du contenu représentatif produit psychiquement. Par ailleurs, son discours transmet une impression de sécheresse affective, et le ton laconique employé renvoie l'idée d'une adolescente peu animée. En T2 spécifiquement, cette organisation intègre également des éléments liés à la violence, à l'expression de l'agressivité et de la pulsion destructrice adressée à l'autre. Ces phénomènes réactionnels à la violence du groupe émergent en ce T2 alors qu'ils étaient absents du relevé de T1. Le T3 marque une transformation marquée du mode de fonctionnement de Romane, qui s'étaye d'une nouvelle capacité à symboliser et à mettre en place des processus secondarisés de

fantasmatisation, de verbalisation, d'expression de soi et l'émergence des affects. C'est alors un basculement d'un fonctionnement primaire rigide à un mode d'organisation plus fluide davantage caractérisé par la secondarisation qui s'opère. La jeune fille s'apaise et s'exprime, déploie une palette d'éléments affectifs qui colorent et habitent son discours, à mesure que celui-ci peut également évoluer.

Les éléments liés à la réflexivité émergent également en T3, alors que nous n'avions noté aucun item relatif à cette dimension en T1 et T2. La fonction réflexive du psychisme évolue donc en T3 pour Romane, qui voit émerger la capacité à évoquer des thématiques qui l'occupent (sa place dans le groupe ; le thème de la famille ; son rapport au placement) et à échanger avec le thérapeute à propos de ses commentaires ou de ses observations. Le registre de construction identitaire est également absent des évaluations de T1 et T2, et nous ne pouvons relever d'éléments qui puissent rendre compte du déploiement du pubertaire chez Romane. Cependant, nous observons une émergence de ce processus en T3. Il s'agit principalement d'éléments qui articulent la problématique adolescente à la question de l'inscription dans l'intersubjectivité : Romane évoque, en écho aux processus de groupe, ses relations amicales et parfois sentimentales ; témoignant d'un intérêt pour la relation, qu'elle évitait précédemment.

### **2.53. Processus de symbolisation et associativité**

Son rapport au cadre, au cours des premières séances témoigne des carences primaires de son espace imaginaire et de la difficulté à entrer en lien avec l'objet. Romane reste silencieuse pendant la présentation de l'atelier, interagit peu avec le groupe et le thérapeute, alors que l'atmosphère groupale générale est davantage euphorique et interactive. Elle ne participe pas aux échanges ni ne répond aux remarques de ses pairs. Elle se contente d'adresser des sourires, voire de hâler, en réponse à une interpellation d'un adolescent. Dans son rapport au médium, Romane peine à se saisir du matériel et reste immobile pendant de longues minutes en scrutant les autres participants. Elle se dirige progressivement vers les objets laissés de côté par les adolescents. En écho aux manipulations de son voisin, elle finit par saisir un ensemble de petites feuilles carrées, de couleur, qu'elle agrafe en livret. Ses associations sensori-motrices exprimées sur le matériau transmettent le rapport adhésif à l'autre, le fantasme de peau commune et de fusion, alors que dans le même temps, le processus d'écriture signe l'émergence des représentations d'un soi archaïque, témoin en négatif de l'absence de reconnaissance de l'altérité. Dans ces phénomènes nous voyons comment le positionnement subjectif de Romane par rapport à l'intersubjectivité ainsi que la capacité de co-construction narrative groupale se trouve altérée : en guise de titre à un texte que son voisin devra composer, elle n'indique que son prénom ; son voisin s'agacera de la difficulté à écrire « *avec un titre comme ça* ». Par la

sensori-motricité et au travers de sa narration, Romane met en scène le même vécu de pauvreté interne et l'impossible établissement du lien entre elle et l'autre.

La présence de Romane au sein du groupe suscitera souvent l'agressivité des adolescents, tant les limites de sa capacité à produire de l'écriture altèrent la chaîne associative scripturale du groupe en l'immobilisant: à plusieurs reprises les jeux sont interrompus, compliqués par l'absence de production de Romane ou par la faiblesse quantitative de ses productions (elle écrit peu au cours des premières séances). Par ailleurs, sa présence dans le cadre sert aussi de support à l'expression de la violence des participants : l'adolescente se trouve souvent être un catalyseur de l'agressivité du groupe (insultes, critiques, gestes provocateurs et menaçants). Sa passivité semble également favoriser grandement ce phénomène, qui appelle une régulation de la part du thérapeute.

La présence et l'existence de l'autre sera partiellement reconnue par Romane d'abord comme figure du double et comme appui au déploiement de l'espace imaginaire: elle étaye son premier texte en « copiant » la thématique utilisée par un autre et en utilisant le même personnage que son voisin comme protagoniste de son histoire, favorisant ainsi une nouvelle émergence de l'agressivité groupale. L'écriture s'amorce par identification projective, révélant la nécessité d'en passer par « la capacité à rêver » et à écrire de l'autre, pour écrire son propre texte. Ainsi émergent les premières formes de narrativité. Après une présentation de personnage succincte, marquée par une problématique de l'être qui rompt la structure syntaxique du récit (« *il est beau, il est chante bien* »), Romane élabore ensuite une narration plus structurée et engage pour la première fois le « je » dans un texte qui met en évidence le lien tissé avec son personnage (« *Je l'ai vu quand son concert...* »).

Progressivement, la dynamique d'écriture de Romane se transforme : l'adhésivité, et l'insécurité manifestée face à « l'injonction de création », s'estompent et laissent place à l'investissement du temps d'écriture comme moment contenant au cours duquel elle peut prendre plaisir à écrire ou réfléchir à ses histoires. Nous voyons émerger chez Romane la capacité d'être seule en présence de l'autre. Les moments de « prostration » et les « pannes » d'inspirations manifestées par la verbalisation ou par un regard interrogateur face à la feuille blanche sont progressivement diminués et lui permettent de s'inscrire d'abord dans un processus d'investissement du cadre (Romane accompagne le thérapeute et entreprend de disposer le matériel dans la pièce, à son initiative) contenant, puis dans le processus d'écriture. Ainsi, de nouveaux modes d'expressions et un engagement dans le processus créatif se mettent en place : le lien adhésif à l'autre, notamment à ses pairs, se transforme en demande d'étayage tourné vers le clinicien. Le rapport aux pairs change lui aussi, elle entreprend par moment de répondre aux mouvements transférentiels persécutoires du groupe par l'opposition et des réponses agressives (insultes, mouvements brusques) pour finalement tendre à s'isoler pour ignorer les provocations.

Romane entreprend de produire des textes aux formes diversifiées (listes, prose), aux contenus issus de son monde interne et imaginaire propre, lui permettant d'aborder son expérience subjective de manière plus riche, et syntaxiquement plus lisible et cohérente. Romane propose des textes qui évoquent ses centres d'intérêt (livres, films), les moments forts de sa vie et ce qu'ils produisent affectivement chez elle. Les supports et objets scripteurs sont aussi plus diversifiés et témoignent d'un enrichissement des processus d'associativité formelle. L'adolescente se saisit davantage de feuilles colorées, qu'elle plie et décore à son goût, utilisant des feutres de différentes couleurs, compose des collages et coloriage à l'image de ses intérêts. Il semble qu'un déplacement s'opère à cette période : au moment où sa relation au groupe se modifie pour engager un processus de différenciation, elle développe simultanément un travail sur le médium lié au collage, à l'assemblage et à l'accumulation des supports sur lesquels elle écrit : l'adhésivité du lien à l'autre disparaît et se déplace sur le mode de transfert que Romane déploie sur le médium. L'utilisation du médium malléable semble agir ici comme une suppléance aux limites de la symbolisation, qui permet à Romane de réorganiser son mode d'entrée en relation avec l'autre.

Deux textes en particulier soulignent une évolution sensible de sa capacité de symbolisation. Tous deux mobilisent, par leur forme la fonction contenante du récit, puis par leur fond, la capacité d'y déposer des contenus fantasmatiques témoins de la richesse (et de l'émergence) des représentations internalisées : Pour le premier récit, l'adolescente superpose plusieurs post-it sur une feuille blanche, inscrivant le texte au cœur de cette structure.

La thématique abordée dans ce texte fait référence aux angoisses infantiles archaïques (« *des bruits dans une maison / un danger* ») résolues par des imagos parentaux, des personnages sécurisants (« *Les parents rentrent, ils font le tour des chambres* »), des solutions de préservation du moi et des mécanismes de défense : inhibition des affects négatifs suscités par les récits traitant de la séparation ; contre – investissement de la pulsion agressive à l'égard du groupe, (par des comportements de « prendre-soin ») voire de coping centrés sur le problème ou liés à l'évitement (« *ils appellent la police / ils déménagent de la maison* »). La narration se structure à l'appui d'un travail préalable sur la forme et présente les caractéristiques classiques d'un récit (« Il était une fois »), une structuration marquée par un début, un perturbateur et un dénouement. Le second texte met en scène ses vacances, qu'elle divise formellement en deux colonnes pour différencier deux thématiques : elle y présente des affects de plaisir, s'énonce avec le « je », évoque la question de la séparation (le départ d'un éducateur). Pour construire ces écrits, sans étayage externe cette fois, nous pouvons noter l'importance du travail sur le fond comme point d'appui nécessaire à la mise en récit de soi. Ces deux textes reflètent particulièrement les nouvelles dispositions psychiques acquises par Romane et nous paraissent être un exemple de mise en forme du processus de symbolisation lui-même : la mise en image survient

après la construction d'une toile de fond suffisamment stable, à l'image des processus psychiques qui l'ont traversée depuis le début de l'atelier.

Par la suite, Romane s'affranchira du groupe et des propositions d'écriture pour élaborer ses récits seule, en présence des autres. Son attitude se transforme radicalement au fil des séances : elle construit une chaîne associative qui tend à se systématiser à chaque rencontre pour revêtir une forme presque ritualisée. Souvent la première à se présenter dans la pièce, elle choisit son matériel puis demande au clinicien de réfléchir avec elle sur ce qu'elle pourra écrire pendant la séance. Une fois les idées proposées, elle s'installe à une table et investit l'intégralité du temps de la séance à écrire et à travailler son support d'écriture avec des couleurs, des collages et des découpages. Ses textes et productions témoignent principalement du processus de subjectivation (compositions autour de son prénom, de ses origines binationales) et du sentiment de sécurité interne en lien avec l'espace MECS (rapports à la structure de placement, aux éducateurs vécus comme sécurisants et supports d'attachement). Ce processus nous renseigne sur la manière dont Romane s'imprègne et contrôle d'abord la matérialité du cadre, pour en faire une structure suffisamment contenant et stable pour lui permettre de déployer son espace imaginaire à travers la narration. L'analyse des productions de Romane nous permet de constater l'évolution de son positionnement subjectif en contexte de groupalité, ainsi que l'évolution de son organisation intrapsychique. Au regard des processus de symbolisation, nous voyons que Romane a pu bénéficier d'un médium qui a favorisé la reconstruction d'un fond psychique suffisamment stable pour permettre l'émergence de représentations liées à son parcours de placement. Cette thématique et l'angoisse afférente, ont été accompagnées de la reprise des expériences traumatiques, vers une appropriation subjective perceptible au travers de l'identification des éléments sécurisants dans son environnement. Il semble que la pluralité des matériaux mis à disposition a permis la manipulation sensori-motrice nécessaire à la réappropriation subjective d'un espace suffisamment contenant pour être vecteur de sécurité interne. Ce phénomène s'éprouve dans les productions de Romane ainsi que dans son repositionnement subjectif à l'égard du groupe, auquel elle s'oppose progressivement, ainsi que dans l'attitude du groupe à son égard, qui a fini par tolérer sa présence et renoncé à fonctionner sur un mode persécutoire. Au regard des contenus psychiques, nous avons vu comment le travail d'écriture et la manipulation des supports ont permis l'émergence d'une enveloppe psychique dans laquelle ont pu prendre place un certain nombre de scénarii et de fantasmes d'abord insécurisants puis plus tolérables affectivement, notamment par la capacité à contenir l'angoisse dans une structure narrative cohérente, dont les repères spatio-temporels ont favorisé la structuration du monde imaginaire de Romane.



## 2.6. Kevin

Kevin est placé en structure d'accueil depuis l'âge de 7 ans. Il a 13 ans lorsque nous le rencontrons. Suite au décès de sa mère (dont la date nous est inconnue), son éducation est vécue comme insurmontable par son père (Monsieur K) qui souhaite le confier à l'ASE. Au cours de la mesure, les ruptures de la relation père - enfant sont fréquentes car Monsieur K « apparaît » puis « disparaît » régulièrement. Ainsi, des temps de rupture relationnelle longs sont entrecoupés de moments où Monsieur K sollicite l'ASE dans le but de revoir son fils. Aucun retour en famille ne semble être envisagé dans cette situation. Kevin est décrit comme un adolescent silencieux ne se faisant pas remarquer, et incapable de solliciter l'adulte pour formuler une demande, même liée à ses besoins fondamentaux (à titre d'exemple, Kevin peut être amené à se passer des produits d'hygiène basiques du quotidien car il n'exprime aucune demande lorsqu'il en manque). À cet égard, l'équipe éducative note que le rapport de Kevin à son corps et aux soins corporels a été fortement impacté au cours de son développement (il n'a, selon l'équipe éducative, pas accès à l'autonomie liée aux soins du corps, et le fait de se laver ou prendre soin de soi doit lui être rappelé régulièrement par les éducateurs de la structure).

### 2.6.1. Analyse EFP

Tableau 43. Scores EFP - Kevin

	<b>T1</b>	<b>T3</b>
<b>Qualité des relations familiales :</b>	55	X
<b>Qualité des relations amicales</b>	65	65
<b>Relations sentimentales/sexuelles</b>	50	50
<b>Tolérance aux affects</b>	58	67
<b>Insight</b>	50	59
<b>Résolution de problème et capacité d'adaptation</b>	57	65

Le protocole EFP de Kevin présente des évolutions sur plusieurs des échelles qui ont été évaluées.

En premier lieu, nous observons que la dimension « relations amicales » n'évolue pas au cours du temps. En effet, ces relations sont marquées, et ce durablement, par des modes d'investissements

relativement adaptés et autorisant la reconnaissance et l'existence de l'objet. L'autre n'est ni dégradé, ni sujet à l'adhésivité, tout autant qu'il n'est pas non plus massivement évité, à contrario d'autres situations d'adolescents présents dans le groupe. Les amitiés sont supports d'échanges liés aux centres d'intérêts, aux préoccupations personnelles et témoignent de l'installation de places dédiées aux membres de l'espace relationnel fondées sur le respect de la subjectivité et le plaisir d'être et de partager ensemble.

La dimension des relations affectives et sexuelles ne suit aucune évolution au cours de l'atelier. En effet, Kevin évoque cet aspect au cours des échanges avec le groupe, en faisant peu référence à ses relations personnelles. Il s'intègre aux discours de ses pairs et évoque la sexualité parfois en recourant à l'humour, mais sans donner de détails particuliers sur la nature de l'investissement de l'objet. Cette cotation rend alors compte de l'absence apparente d'implication de Kevin dans son discours relatif à cette dimension.

La dimension « tolérance aux affects », quant à elle, évolue d'un pallier de cotation au fil du temps. Initialement, la cotation décrit un mode de réaction aux affects basé sur la restriction ou le déni des affects, ainsi que sur l'évitement : Kevin se présente en effet, en début d'atelier, comme un adolescent réservé, qui ne prend pas part aux conflits et préfère occuper une position de retrait, d'écart avec le groupe et le thérapeute. Les affects qui agissent (voire désorganisent) le groupe, qu'il s'agisse de tensions violentes ou d'excitation euphorique, ne sont pas appréhendés par Kevin qui reste à distance, au détriment d'une volonté créative. L'adolescent se ferme et dit n'avoir envie de rien. Dans un second temps, à mesure que les relations groupales se pacifient et s'apaisent, Kevin noue des relations et semble même occuper une place de régulateur des tensions qui peuvent émerger : il exprime ses positions quant aux conflits, et il semble être écouté par ses pairs.

Les capacités d'insight évoluent également, et franchissent un palier de cotation entre le T1 et le T3. Tout d'abord, les capacités réflexives de l'adolescent semblent rigides, ne permettent d'intégrer que peu de nuances à la lecture des comportements ou à la compréhension des états internes d'autrui. Dans un second temps, alors que Kevin parvient à prendre une place au sein du groupe et à s'inscrire dans une tentative de régulation des conflits, cette rigidité s'assouplit et permet à l'adolescent d'élaborer davantage sur les états internes de ses pairs. Les tendances à l'appauvrissement de la réflexivité restent malgré tout présentes, mais dans des proportions moindres.

Enfin, en articulation aux dimensions précédemment citées, les capacités de résolution de problème de l'adolescent s'étayent également au cours du temps. Dans un premier temps, nous avons souligné que l'évitement et le retrait, le rejet de la relation pouvaient être envisagés comme des modes de défense privilégiés, qui pouvaient même avoir tendance à se rigidifier et à empêcher le processus désirant d'émerger. Nous voyons cette tendance s'apaiser au cours de l'atelier, avec l'apparition d'une

démarche créatrice chez Kevin. Concernant les conflits relationnels, l'adolescent pourra accéder à des modes de gestion secondarisés (fondés sur l'élaboration commune, la relation) ainsi qu'à des modes de figurations fantasmés, narratifs, à travers la création de récits.

## 2.6.2. Analyse du protocole APQ

### 2.6.2.1. Composition des cotations APQ

Tableau 44. Tris APQ - Kevin

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p>25 L'adolescent exprime compassion et préoccupation</p> <p>93 Le thérapeute ne prend pas position face aux pensées ou comportements de l'adolescent</p> <p>18 Le thérapeute fait preuve d'une approbation sans jugement</p> <p>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</p>	<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p>7 L'adolescent est anxieux ou tendu</p> <p>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p><b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b></p> <p>67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance</p>	<p>(1) - Extrêmement non caractéristique</p> <p>15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance</p> <p>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</p> <p>30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance</p> <p>59 L'adolescent se sent insuffisant et inférieur</p> <p><b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b></p>
<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>88 L'adolescent passe par plusieurs états émotionnels forts pendant la séance</p> <p>42 L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute.</p> <p>44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux à propos du thérapeute</p> <p>58 L'adolescent résiste à l'examen des pensées, réactions ou motivations associées à ses problèmes.</p> <p>5 L'adolescent a des difficultés à comprendre les commentaires du thérapeute.</p> <p>8 l'adolescent exprime des sentiments de vulnérabilité</p> <p><b>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</b></p> <p>15 L'adolescent n'avance pas de thème ou n'entre pas dans les détails</p>	<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance</p> <p>30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance</p> <p>45 L'adolescent se montre préoccupé par sa dépendance envers son thérapeute</p> <p>52 L'adolescent a des difficultés avec les fins de séances</p> <p>59 L'adolescent se sent insuffisant et inférieur</p> <p>83 L'adolescent est exigeant</p> <p>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</p> <p>93 Le thérapeute s'abstient de se positionner vis-à-vis des pensées ou comportements de l'adolescent</p>	<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>7 L'adolescent est anxieux ou tendu</p> <p>8 L'adolescent exprime des sentiments de vulnérabilité</p> <p>16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p>41 L'adolescent se sent rejeté ou abandonné</p> <p>44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute</p> <p>67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance</p> <p>78 L'adolescent recherche l'approbation, l'affection ou la sympathie du thérapeute</p>

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>87 L'adolescent contrôle l'interaction avec le thérapeute</p> <p>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</p> <p>11 Les sentiments et les expériences sexuels sont discutés.</p> <p>56 Le matériel d'une séance précédente est discuté</p> <p>60 Le thérapeute attire l'attention sur la façon dont l'adolescent gère ses émotions.</p> <p>81 Le thérapeute dévoile ses réactions émotionnelles</p> <p><b>48 le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent</b></p> <p>2 Le thérapeute attire l'attention sur le comportement non verbal de l'adolescent</p>	<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>2 Le thérapeute attire l'attention sur le comportement non verbal de l'adolescent</p> <p>3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent</p> <p>28 L'adolescent communique une capacité d'agir</p> <p><b>29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome</b></p> <p>37 Le thérapeute reste attentif aux affects intenses ou aux pulsions de l'adolescent</p> <p>46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent.</p> <p>53 L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments</p> <p>54 L'adolescent est clair et organisé dans son expression</p>	<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>11 L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels</p> <p>18 Le thérapeute transmet une approbation sans jugement</p> <p>28 L'adolescent communique une capacité d'agir</p> <p><b>48 Le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent</b></p> <p>63 L'adolescent aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles</p> <p>72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</p> <p>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</p> <p>74 L'humour est utilisé</p>
<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance</p> <p>67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance</p> <p>83 L'adolescent fait est exigeant</p> <p>65 Le thérapeute reformule, redit ou clarifie ce que dit l'adolescent</p> <p><b>29 L'adolescent parle de vouloir être séparé ou autonome</b></p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance</p> <p><b>48 le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent</b></p> <p>56 Le matériel d'une séance précédente est abordé</p> <p>72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</p> <p>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance</p> <p>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</p> <p><b>29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome</b></p> <p>35 L'image de soi est un point central de discussion</p> <p>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</p>

En T1, la thérapie de Kevin est caractérisée par un adolescent en retrait, peu expressif, semblant peu se préoccuper des autres membres du groupe (40 ; 25). Bien que persistant dans une relative neutralité affective (88) et émotionnelle (l'adolescent semble ne « rien » ressentir lorsqu'il décrit ce qui lui plaît ou lui déplaît), il semble à l'aise en atelier et interagit volontiers avec le thérapeute (44 ; 61 ; 58). À cet égard, le retrait manifeste de l'adolescent répond également à une logique active marquée : l'adolescent se place volontairement à l'écart du groupe, du thérapeute, et verbalise de manière intelligible sa volonté d'écrire dans son « coin » (87). Sous certains aspects, Kevin peut également se montrer provocateur, notamment dans son attitude avec le reste du groupe, répondant aux interpellations par la menace ou la violence. Kevin peut éprouver des difficultés à rester concentré sur ce qu'il fait, à maintenir son attention sur la tâche qu'il s'était donné de réaliser.

En T2, Kevin semble davantage engagé dans le travail thérapeutique : l'évitement caractérise dans une moindre mesure les interactions avec le thérapeute, avec lequel il collabore, œuvre pour trouver les idées qui guideront son processus de création. Son discours se délie, s'enrichit, et Kevin

s'implique subjectivement dans ses propos, transmettant une capacité d'agentivité certaine. Bien que son discours puisse s'animer, il demeure cependant factuel et descriptif, au détriment de l'émergence d'une vie imaginaire dans l'espace relationnel (40). Les difficultés de concentration semblent s'estomper en T2 (67), à mesure que l'aisance du jeune homme dans le cadre de la thérapie évolue (61). Les comportements violents et provocateurs, vis-à-vis de ses pairs, s'estompent également à ce temps d'évaluation (20).

En T3, nous observons la même sécheresse affective qui caractérisait le discours de l'adolescent au cours des deux évaluations précédentes. Il persévère cependant dans l'expression verbale et créatrice. En effet, l'espace représentatif de Kevin est organisé principalement par la présentation d'éléments factuels et descriptifs du quotidien, mais nous voyons émerger en ce T3 la présence de fantasmes et la capacité à produire des éléments issus de l'espace imaginaire. Ce T3 est également caractérisé par l'émergence d'une thématique particulière liée à l'image de soi : l'adolescent semble enclin à parler de lui, de ses centres d'intérêt, ses relations, son expérience de placement et ses perspectives d'avenir, tout en revendiquant davantage son souhait d'autonomie, à travers son discours ou son attitude dans le cadre thérapeutique.

4 items stables ont été repérés dans l'ensemble du protocole :

- 40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects (NC)
- 61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé (NC)
- 48 le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent (C)
- 29 L'adolescent parle de vouloir être séparé ou autonome (C)

Ces items rendent visible d'une part la coïncidence entre la volonté d'indépendance de l'adolescent (se met à l'écart, verbalise le souhait de faire « dans son coin », de produire sans étayage du thérapeute) et l'attitude thérapeutique visant à favoriser le mouvement d'autonomisation de l'adolescent. Par ailleurs, nous constatons que l'aisance de Kevin en atelier est une caractéristique stable, à l'instar de l'absence manifeste d'affects dans son discours.

### 2.6.2.2. Items APQ et symbolisation

Tableau 45. APQ et symbolisation - Kevin

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
<b>Fonction Médium malléable</b>		3 - 46	18 - 74
<b>Fonction réflexive</b>	60 - 65 - 48	48	48
<b>Fonction contenante</b>		12 - 3 - 37	-12
<b>Symbolisation primaire</b>	30 - 67 - 20 - 83 - 87	45 - 83	20 - 78

<b>Symbolisation secondaire</b>		73 - 15 - 28 - 54 - 72	15 - 28 - 74 - 63 - 90 - 73 - 72
<b>Réflexivité</b>	42 - 15	28 - 15	28 - 15
<b>Construction de l'identité</b>	29 - 11	28 - 54	29 - 11 - 28 - 63

Nous observons, au regard de la fonction médium malléable, que les versants réflexivité et contenance sont développés par le thérapeute. Nous pouvons constater un équilibrage de ce dernier qui se produit en T2 : le thérapeute effectue un passage d'une attitude organisée par la réflexivité en T1, à une attitude davantage contenant en T2. Ces deux tendances s'équilibrent ensuite en T3.

En T1, le thérapeute met l'accent sur le contenu émotionnel du psychisme de Kevin dans une recherche d'approfondissement de ce versant. Par ailleurs, le thérapeute opère une action de reformulation, de clarification d'échoïsation des propos de l'adolescent. En T2, le thérapeute conserve une tendance à l'encouragement à l'indépendance de l'adolescent, et se focalise davantage sur la prise en compte des contenus affectifs qui peuvent l'animer. Le thérapeute mène, à ce moment de l'évaluation, une quête vers le monde affectif de Kevin, ainsi que ses pulsions, en veillant à faciliter l'émergence de sa parole.

L'organisation subjective des processus de symbolisation suit une trajectoire évolutive profondément marquée par un basculement, en T2, d'une désorganisation liée à l'échec des processus primaires, à une réorganisation sur la base des processus secondaires de représentation, qui se poursuit jusqu'en T3. En T1, en effet, le psychisme se déploie massivement autour d'un pôle marqué la sécheresse psychique, affective dont témoigne l'adolescent. Celui-ci semble profondément en retrait et n'entre en interaction avec ses pairs que pour agir des pulsions d'expulsion, de rejet sur un versant violent. Les récits de l'adolescent sont factuels, descriptifs et semblent peu investis sur le plan émotionnel et affectif. L'adolescent développe également des stratégies de défense rigides, orientées par le contrôle et la mise à distance de l'objet. En T2, Cette tendance s'inverse massivement puisque les éléments témoins de l'échec des processus primaires sont en recul, comparativement au caractère organisateur des processus secondaires : l'adolescent s'exprime clairement et identifie, transmet ses représentations de manière organisée ; Kevin est engagé, actif dans le travail thérapeutique, et fait preuve d'engagement dans ses idées. En T3, ce processus s'enrichit d'une utilisation nouvelle de l'humour par Kevin, qui semble témoigner également de nouvelles modalités d'organisation défensive, ainsi que de la capacité à explorer son monde imaginaire interne, ses fantasmes.

Ce processus de retournement de l'organisation de la subjectivité semble sous-tendu par des capacités réflexives existantes en T1 (capacité associative ; éprouvé de la capacité d'action, de réalisation) et constantes jusqu'en T3. Ainsi, le processus de réorganisation subjectif s'étaye sur des

fondations psychiques présentes, au sein de la capacité réflexive, qui servent de support à cette évolution.

Le processus de construction identitaire, enfin, semble manifestement engagé chez Kevin, ce depuis le T1, avec une intensification du processus en T3. En effet, l'adolescent fait montre d'un intérêt pour les thématiques sentimentales, relationnelles et sexuelles, et énonce par voie sensori-motrice et verbale un fort désir d'autonomie, de différenciation et de séparation. On constate également l'émergence progressive d'un sentiment de capacité d'action, d'agentivité chez Kevin.

### **2.6.3. Processus de symbolisation et associativité**

Le caractère revendicatif d'une position autonome est clairement présent dès les premiers temps de l'atelier. Le jeune homme indique dès la première séance qu'habituellement il n'écrit pas. Il se place seul, sur l'un des canapés disponibles dans la pièce, en retrait, allongé, dos au groupe. Kevin occupera cette posture pendant plusieurs séances, avant de physiquement se mettre en mouvement. Bien qu'il se place d'emblée dans l'opposition, Kevin écrit et participe activement aux réalisations de textes proposées au groupe. Son premier écrit est une lettre adressée à un auteur de Manga : il prend le temps de trouver les mots, les idées, les choses qu'il souhaite dire, avant de se mettre à écrire rapidement ; il verbalise dans le même temps, à voix haute, le contenu de sa pensée. Kevin se dit satisfait de ce qu'il a écrit et des propositions d'écriture, dont il dit qu'elles lui plaisent. Cependant, bien qu'il puisse manifester son engagement, son engouement et un certain enthousiasme verbalement, le ton qu'il emploie est laconique, comme vidé de tout affect. Ainsi, les processus associatifs de l'adolescent, verbaux ou sensori-moteur, sont intensément marqués par une ambivalence constante qui se déploie selon deux modalités de communication, de représentation, à travers une dynamique transmodale : Kevin s'engage rapidement dans l'écriture, dans le groupe alors qu'il investit une posture de rejet, de distance, de mise à l'écart et d'opposition ; il verbalise ne pas aimer écrire, ne pas vouloir écrire, et se dit satisfait de ce qu'il a produit ; enfin, il décrit verbalement des affects de plaisir, alors que les modalités d'expression corporelle ne témoignent d'aucun affect.

Dans le groupe, Kevin occupe une place en retrait, signifiée comme un désir d'indépendance, dans laquelle il veille cependant au respect à la fois de son espace personnel, mais également des règles du groupe. Ainsi, il peut se montrer menaçant, provocateur avec un adolescent envahissant, ou bien se montrer agressif avec un adolescent violent montrant ce qui semble pour Kevin de l'irrespect. De la même manière, il semble garant des règles d'organisation des consignes d'écriture énoncées par le thérapeute (il lui arrive de rappeler à l'ordre l'un de ses pairs qui s'agiterait, ou qui freinerait l'avancée du groupe, irait à contre-courant).

Dans cette dynamique, il arrive également que Kevin se détourne de l'écriture : il aura, au fil de plusieurs séances, produit des dessins. Plongé dans son activité de création, Kevin dit vouloir rester « dans son coin », à l'écart, sans participer à l'activité associative du groupe. Il réalise ce qu'il nomme des « perspectives », des représentations de lieux dans lesquelles l'espace est perceptible, dans un environnement en 3 dimensions. À l'issue de ces réalisations, Kevin manifeste à haute voix sa lassitude, ne rien vouloir faire. Il s'empare d'une feuille de papier qu'il plie pour réaliser une boîte. Le thérapeute saisit cette boîte laissée de côté par l'adolescent, afin de recueillir des petits papiers sur lesquels le groupe a préalablement écrit des bouts de textes. Kevin est alors interpellé par le thérapeute pour réaliser une nouvelle boîte. Kevin se rapproche du groupe et participe par sa présence à l'élaboration de cette consigne d'écriture : ne souhaitant pas produire de narration, il incarne cependant cette fonction de veilleur, de support, de cadre contenant l'activité du groupe, en produisant (représentant) cette fois le contenant de la narration du groupe. Ainsi, l'ambivalence de Kevin s'exprime à nouveau, alors qu'il exprime une absence de désir et une volonté de retrait, il se porte néanmoins comme vecteur fondamental de l'activité représentative du groupe. Cette fonction se trouve médiatisée par le thérapeute, qui, s'appuyant sur l'errance du jeune homme, lui donne forme dans cette participation à la réalisation groupale.

Les relations entre le groupe et Kevin, ainsi que l'implication de Kevin dans l'atelier se transforment à partir de ce point ; l'adolescent s'inscrit davantage dans le contexte de l'atelier, participe plus activement. Toujours à distance de l'écriture, il poursuit la démarche de dessins en perspectives, en interagissant avec le thérapeute, lui décrivant sa démarche, ses difficultés, ses ambitions, sa projection en termes de résultats. Le thérapeute prête attention aux explications du jeune homme qui cette fois s'inscrit dans une liaison relationnelle en contre-point de sa posture habituelle. En fin de séance, Kevin proposera au thérapeute de conserver son dessin. Cette relation semble s'étayer sur un temps nécessaire de maîtrise de la distance relationnelle acceptable pour l'adolescent. Par ailleurs, le double mouvement d'expression des velléités de rupture, associée aux modalités d'expression créatrices sensori-motrices semblent avoir participé de cet arrimage nouveau.

La dynamique relationnelle entre Kevin et le thérapeute se poursuit : à travers une activité nécessitant la manipulation du matériel d'écriture (coller de grandes feuilles de papier au mur), le fond scriptural, prérequis semblant nécessaire à l'activité créatrice de Kevin, il lui devient possible de se lancer dans l'élaboration d'un récit écrit. Kevin s'appuie sur une proposition du thérapeute visant à créer un « mur Facebook, sur un vrai mur » ; la feuille de papier disposée sur le mur représente alors le fil d'actualité du réseau social ; le propriétaire y inscrit ce qu'il veut alors que les autres participants peuvent y réagir. Un échange s'engage entre le thérapeute et l'adolescent, qui décrit son humeur, son état d'esprit, ce qu'il aimerait pouvoir faire, s'il disposait de plus d'autonomie. Cette



proposition d'écriture spécifique semble avoir généré chez Kevin des affects de plaisir, qu'il manifeste verbalement (« c'était super ») avec la réserve mimo-gestuelle qui le caractérise.

Cette relation avec le thérapeute sert par la suite de trépied à la consolidation des liens avec le groupe. À la recherche d'autonomie, Kevin s'affranchit du soutien du thérapeute, maintenant le lien vocal avec ce dernier pour lui signifier ses difficultés (« je trouve pas d'idées ») tout en affirmant une volonté de s'en sortir « par lui-même ». Kevin se rapproche progressivement du groupe, notamment pour participer à la création d'une histoire commune animée par un autre participant (cf. David). S'arrimant à cette relation duelle au pair, les adolescents entament un échange visant la construction d'une histoire. Les deux adolescents, qui expriment à travers cette narration à la fois pulsionnalité et volonté de liaison, de transformation d'un contenu trop inaudible pour les uns, en contenu satisfaisant pour tous, éprouvent un plaisir manifeste tant à l'activité de création, qu'à l'écoute de leur réalisation finale.

La fin de l'atelier marque pour Kevin un retour à une recherche d'autonomie, qui cette fois s'installe sur une capacité de liaison à la fois psychique et relationnelle. Cette autonomisation, processus de séparation - individuation, se transforme (à partir d'un support fondé sur le rejet, sur une verbalisation constante du processus de mise à distance) et lui permet de s'inscrire notamment dans le processus créateur en prenant un appui moins rigide sur la personne du thérapeute. Kevin témoigne de son souhait de produire des choses seul, de réaliser ce qu'il souhaite, sans pour autant verbaliser de manière répétitive sa difficulté à se lancer. L'adolescent investit un temps de réflexion, d'élaboration préalable à l'écriture. Par ailleurs, le groupe n'est plus dénié, comme cela a pu être le cas, mais pris en compte, puisqu'aux sollicitations, Kevin répond et propose à ses pairs des idées à intégrer pour les textes que ceux-ci réalisent en commun.

## **2.7. Thibaut**

Thibaut est âgé de 13 ans lors de notre première rencontre. La mesure de placement qui le concerne est, comme pour Karene, relativement récente, et survient alors que son père décède, sa mère (Madame T) ne pouvant assurer l'éducation de son fils. Renonçant alors à ses droits parentaux, Thibaut devient pupille de l'Etat. Depuis le placement, Thibaut découvre régulièrement l'existence de frères et de sœurs (au gré des rencontres avec les référents de l'ASE ; sur les réseaux sociaux) qu'il ne connaissait pas jusqu'alors.

Selon les éducateurs et le psychologue de la structure, Thibaut est décrit comme morcelé, « éparpillé » : désorganisé et peu autonome selon l'équipe, Thibaut ne trouve pas à s'apaiser sur la structure, n'y trouve « pas sa place ». Il déploie alors des attitudes d'agitation, d'envahissement qui

sont vécues par les professionnels comme « fatigantes ». Le psychologue décrit Thibaut comme « loin de tout », et peu concerné, mobilisé par ce qui l’entoure. Il est plutôt suiveur dans sa relation aux autres, discret et paraît « accablé », subissant ce qui lui arrive, se laissant « porter » par le rythme de la vie quotidienne. Le professionnel souligne également que, très curieux, un étayage par les professionnels est nécessaire, et de manière soutenue et constante, pour lui permettre de déployer ses capacités tant affectives que cognitives.

### 2.7.1. Analyse EFP

Tableau 46. Scores EFP - Thibaut

	<b>T1</b>	<b>T3</b>
<b>Qualité des relations familiales :</b>	39	X
<b>Qualité des relations amicales</b>	51	51
<b>Relations sentimentales/sexuelles</b>	50	50
<b>Tolérance aux affects</b>	52	52
<b>Insight</b>	31	31
<b>Résolution de problème et capacité d’adaptation</b>	50	50

L’une des caractéristiques fondamentales du protocole de Thibaut est que nous n’observons, au fil de l’atelier et des évaluations, aucune évolution de la cotation des sous-échelles évaluées. En effet, l’atelier semble n’avoir produit aucun changement dans le fonctionnement psychique de l’adolescent, du moins évaluable à travers cette échelle.

Tout d’abord, les relations amicales semblent s’organiser autour d’un pôle de passivité important : en effet, Thibaut est peu actif dans la relation, prend peu d’initiatives et a tendance à se laisser guider. De même, lorsqu’il décrit ses relations (verbalement ou à l’écrit), l’autre est peu identifié et identifiable, et le discours de l’adolescent ne permet pas d’attribuer à l’objet des caractéristiques précises.

La sous-échelle « relations sentimentales et sexuelles » n’a émergé que de manière très discrète, et, à l’instar de Kevin, principalement dans le cadre de relations groupales au cours desquelles Thibaut commentait l’expérience de l’autre, demandant plus d’informations, de précisions,

ou ponctuant le récit de commentaires humoristiques. Le rapport à la sexualité est également évoqué dans le cadre d'échanges groupaux, mais ne témoigne pas de l'expérience spécifique de Thibaut.

Concernant le registre de la tolérance aux affects, nous observons chez Thibaut une oscillation entre des moments d'agitation, d'excitation et d'euphorie intense, au cours desquels il semble ne pas se contrôler ni avoir conscience de la réalité et de son environnement ; et d'autres moments d'apathie importante, au cours desquels Thibaut reste inerte, presque prostré, à observer ce qui se passe autour de lui.

Dans cette perspective de désorganisations intenses, nous observons que les capacités d'insight, pour Thibaut, sont relativement pauvres. L'adolescent ne semble pas se questionner ni pouvoir accéder à une élaboration concernant les états internes d'autrui, ainsi que les causes et relations entre les comportements. De la même manière, sa propre pensée ne semble pouvoir être questionnée ou mise en perspective : les expériences personnelles sont décrites de manière rigide, pauvre, voire confuse.

Enfin, le registre des résolutions de problèmes rend compte des comportements de retrait massif, hors de l'espace sensoriel qui organise le groupe à un moment donné, ou bien des attitudes d'euphorie voire de passage à l'acte violent, qui peuvent surgir en situation d'excitation ou de tension dans l'espace du groupe. De la même manière, nous observons chez Thibaut, à l'instar du registre de l'insight, une impossibilité pour le jeune homme à se projeter dans l'avenir.

## 2.7.2. Analyse du protocole APQ

### 2.7.2.1. Composition des cotations APQ

Tableau 47. Tris APQ - Thibaut

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p><i>(1) - Extrêmement non caractéristique</i>            12 Des silences surviennent durant la séance            32 L'adolescent réalise une nouvelle compréhension ou prise de conscience.            44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux à propos du thérapeute            54 L'adolescent est clair et organisé dans son expression.            61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</p>	<p><i>(1) - Extrêmement non caractéristique</i>            10 L'adolescent exprime des sentiments d'irritabilité            13 L'adolescent est animé ou en éveil            41 L'adolescent se sent rejeté ou abandonné            54 L'adolescent est clair et organisé dans son expression            72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées</p>	<p><i>(1) - Extrêmement non caractéristique</i>            32 L'adolescent réalise une nouvelle compréhension ou prise de conscience            54 L'adolescent est clair et organisé dans son expression            70 L'adolescent lutte pour contrôler des sentiments ou des impulsions            72 L'adolescent fait preuve d'un vif engagement dans ses pensées et ses idées            73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</p>

Temps 1	Temps 2	Temps 3
<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</p> <p>24 L'adolescent montre des capacités à faire des liens entre les états mentaux et les actions, les comportements</p> <p>26 L'adolescent ressent un affect désagréable ou pénible (douloureux).</p> <p>42 L'adolescent rejette les commentaires et les observations du thérapeute.</p> <p>63 L'adolescent discute et explore ses relations interpersonnelles actuelles</p> <p>70 L'adolescent lutte pour contrôler ses sentiments et ses impulsions</p> <p>89 Le thérapeute fait des interprétations catégoriques à propos des états internes de l'adolescent</p> <p>94 L'adolescent se sent triste ou déprimé</p>	<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>1 L'adolescent exprime, verbalement ou non, des sentiments négatifs envers le thérapeute</p> <p>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</p> <p>29 L'adolescent communique son souhait d'être indépendant ou autonome</p> <p>44 L'adolescent se sent sur ses gardes ou soupçonneux vis-à-vis du thérapeute</p> <p>55 L'adolescent se sent traité injustement</p> <p>83 L'adolescent est exigeant</p> <p>84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs</p> <p>88 L'adolescent fluctue entre des états émotionnels forts pendant la séance</p>	<p>(2) - Très non caractéristique</p> <p>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</p> <p>23 L'adolescent s'intéresse aux pensées, sentiments ou comportements d'autrui</p> <p>28 L'adolescent communique une capacité d'agir</p> <p>53 L'adolescent parle de ses expériences comme si elles étaient distantes de ses sentiments</p> <p>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</p> <p>83 L'adolescent est exigeant</p> <p>88 L'adolescent fluctue entre des états émotionnels forts pendant la séance</p> <p>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</p>
<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>2 Le thérapeute attire l'attention sur le comportement non verbal de l'adolescent</p> <p>15 L'adolescent n'avance pas de thème ou n'entre pas dans les détails</p> <p>18 Le thérapeute fait preuve d'une approbation sans jugement</p> <p>30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance</p> <p>64 L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion</p> <p>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</p> <p>84 L'adolescent exprime de la colère ou des sentiments agressifs</p> <p>88 L'adolescent passe par plusieurs états émotionnels forts pendant la séance</p>	<p>(8) - Très caractéristique</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p>46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent</p> <p>52 L'adolescent a des difficultés avec les fins de séances</p> <p>67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance</p> <p>73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique</p> <p>74 L'humour est utilisé</p> <p>75 Le thérapeute prête attention aux sentiments de l'adolescent concernant les ruptures, interruptions ou la fin de la thérapie</p> <p>95 L'adolescent se sent aidé par le thérapeute</p>	<p>(8) - Très caractéristique</p> <p>10 L'adolescent exprime des sentiments d'irritabilité</p> <p>11 L'adolescent aborde ses sentiments et expériences sexuels</p> <p>16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé</p> <p>30 L'adolescent a des difficultés à commencer la séance</p> <p>35 L'image de soi est un point central de discussion</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p>59 L'adolescent se sent insuffisant et inférieur</p> <p>63 L'adolescent aborde et explore ses relations interpersonnelles actuelles</p>
<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>13 L'adolescent est animé ou excité/ en éveil</p> <p>23 L'adolescent fait preuve de curiosité à l'égard des pensées, sentiments ou comportements des autres</p> <p><b>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</b></p> <p>67 L'adolescent a des difficultés à rester concentré, à maintenir son attention pendant la séance</p> <p>74 L'humour est utilisé</p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent</p> <p>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</p> <p>19 L'adolescent évoque des sentiments de perte</p> <p>64 L'amour et les relations sentimentales sont un sujet de discussion</p> <p>78 L'adolescent recherche l'approbation, l'affection ou la sympathie du thérapeute</p>	<p>(9) - Extrêmement caractéristique</p> <p>8 L'adolescent exprime des sentiments de vulnérabilité</p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance</p> <p>15 L'adolescent n'amorce pas ou ne développe pas de thèmes durant la séance</p> <p>34 L'adolescent reproche aux autres ou à des forces extérieures ses difficultés</p> <p>55 L'adolescent se sent traité injustement</p>

Nous observons à l'appui de ces données, que les items qui composent les configurations thérapeutiques de chaque évaluation suivent une évolution hétéroclite, comparativement aux autres protocoles. En effet, nous verrons qu'il est relativement peu aisé de voir émerger dans la

psychothérapie de Thibaut une tendance stable, tant le fonctionnement psychique de l'adolescent semble sujet à la désorganisation.

En T1, nous percevons un adolescent agité, tenant peu « en place » et en grande difficulté pour maintenir son attention ou formuler un désir (67), pleinement investi affectivement dans son expérience (40). Sa curiosité à l'égard de l'autre est également un support à un éparpillement certain, Thibaut ne parvenant pas à se focaliser sur un élément de l'atelier, persévérant dans un changement de buts perpétuel, sur une succession d'objets attracteurs (Thibaut souhaite exploiter une proposition d'écriture, puis l'abandonne ; entame un échange avec un participant, avant de revenir à une autre proposition d'écriture ; de manière répétitive). Thibaut investit également beaucoup l'humour (74), il rit beaucoup, à « gorge déployée », de manière bruyante. L'adolescent oscille entre des moments de forte excitation, d'exaltation, puis de colère ou d'agressivité adressée à l'autre (88 ; 84). Il semble néanmoins impliqué dans l'activité thérapeutique, à l'aise dans l'espace de l'atelier (61 ; 44 ; 73). Cependant, ses propos peuvent parfois sembler incohérents, où en tous cas ne pas produire de sens pour son interlocuteur (54).

En T2, l'attitude de Thibaut change radicalement. Alors qu'il semblait très agité, actif, enclin au passage à l'acte et à l'agressivité en T1, le T2 présente un adolescent éteint (13), presque prostré dans une inertie mettant à l'écart toute possibilité d'échange avec lui. Au cours de cette phase, l'adolescent se contente de s'installer auprès des membres du groupe et d'observer son environnement. Les actions des uns et des autres peuvent susciter chez lui des réactions d'hilarité (74) ou au contraire d'agressivité (Thibaut s'exclame, avertit de sa colère par des onomatopées, lève le bras en mimant le fait de porter un coup de poing). À l'inverse, les sollicitations du thérapeute ou de ses pairs peuvent le laisser « sans voix » : il fixe alors son interlocuteur du regard, sans répondre. Il est alors difficile pour Thibaut de s'inscrire dans le processus créateur, initié par les autres membres du groupe. Ainsi, et pour soutenir les difficultés liées aux défauts attentionnels, le thérapeute propose à Thibaut un support plus marqué, lui formulant des idées, des propositions d'écritures, ou des propositions de réalisation liées à la manipulation du matériel, comme les feuilles de papier ... Avec le soutien du thérapeute et d'une participante du groupe, Thibaut pourra engager un processus créateur ainsi qu'un travail (bref) d'écriture. En appui sur ces relations, il pourra également se mêler aux discussions groupales en réagissant et témoignant de son intérêt pour les sujets évoqués.

En T3, Thibaut retrouve une certaine activité, qui cependant semble déterminée, de manière réactionnelle, par les attitudes des membres du groupe à son égard. Ainsi, une certaine agitation est présente, et se caractérise par l'hilarité ou la violence (34). À l'exception de ces interactions, Thibaut s'exprime peu et le fil associatif caractéristique de ce temps de l'évaluation est relativement pauvre (12 ; 15). Les thématiques qui activent chez lui une réaction sont liées à la sexualité (il réagit aux

propos de David le concernant) ou des relations interpersonnelles, sentimentales (11 ; 63). Thibaut semble, lors de cette séance, désengagé du processus créateur et thérapeutique. Il témoigne d'une activité, voire d'une agitation incontrôlée (70) lors des interactions excitantes ou conflictuelles avec ses pairs, mais ne souhaite pas s'intégrer au processus créateur. En effet, l'agitation est, lors de cette séance, associée à un taux important de désengagement, de déliaison relationnelle.

Nous ne relevons chez Thibaut qu'un seul item redondant au 3 temps de l'évaluation :

- 40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects

Cet item nous indique le caractère fluctuant de la psychothérapie de l'adolescent, qui s'appuie sur peu de processus stables, durables à travers le temps. Cet item spécifique nous renseigne sur la prégnance des éprouvés, des affects ressentis par Thibaut, et qui pourraient être potentiellement associés à son agitation, voire aux phénomènes de désorganisation. Par ailleurs, l'absence d'autres items soutenant le processus thérapeutique pourrait aussi participer de l'absence d'évolution majeure constatée dans le fonctionnement psychique de l'adolescent.

### 2.7.2.1. Items APQ et symbolisation

Tableau 48. APQ et symbolisation - Thibaut

	Temps 1	Temps 2	Temps 3
<b>Fonction Médium malléable</b>	89 - 18 - 74	3 - 17 - 74 - 46	
<b>Fonction réflexive</b>	89	75	
<b>Fonction contenante</b>		3 - 17 - 95	12
<b>Symbolisation primaire</b>	15 - 30 - 84 - 67 - 88	52 - 54 - 83 - 13 - 72	8 - 10 - 15 - 30 - 55 - 83 - 28 - 72
<b>Symbolisation secondaire</b>	23 - 67 - 73	19 - 73 - 74	63
<b>Réflexivité</b>	42		
<b>Construction de l'identité</b>	40 - 64	40 - 64	11 - 40 - 63

Nous observons que l'activité thérapeutique fluctue grandement entre les 3 temps d'évaluation, ce qui entre en résonance avec les fluctuations des attitudes de l'adolescent, décrites ci-dessus. D'une part, la fonction médium malléable du thérapeute semble stable entre T1 et T2, s'étayant sur l'humour, une communication claire avec l'adolescent, une tendance à la facilitation de la parole et une approbation non jugeante. La fonction réflexive est extrêmement peu représentée et mobilisée par le thérapeute, pour ne plus être perceptible à travers l'APQ en T3. La fonction contenante, quant à elle, est principalement mobilisée en T2 : le thérapeute tente d'engager

l'adolescent vers la parole, adopte une attitude structurante dans la séance, et l'accompagne dans le processus créateur. En T3, cette fonction contenante se manifeste à moindre échelle, à travers la tendance du thérapeute à préserver les temps de silence de l'adolescent.

Les processus de symbolisation se présentent comme massivement désorganisés, en deçà des procédés primaires de représentation. Aux trois temps de l'évaluation, l'adolescent présente une attitude agitée, oscillant du côté de l'exaltation ou de la violence. Ses propos peuvent également être incohérents, de même qu'il peut se présenter complètement mutique. Entre agitation excessive ou inertie extrême, les pôles de (dés)organisation du psychisme de Thibaut évoluent constamment d'un extrême à l'autre. Nous observons cependant, en contre-point, le caractère opérant et transitoire des processus secondaires, en T1 et T2 principalement. Ainsi, l'humour et le second degré semblent être accessibles à Thibaut, qui y réagit ou bien formule. Au sein de quelques instants de relations, Thibaut peut faire preuve de curiosité ou d'intérêt pour l'objet, le questionner et tenter de représenter son monde interne. Par ailleurs, il est également possible à Thibaut d'évoquer l'expérience de la perte et l'affect qui s'y rattache.

La dimension réflexive semble particulièrement absente de l'organisation subjective de Thibaut. Nous ne relevons qu'un item témoignant de cette fonction psychique, relevant sa capacité à réagir aux commentaires du thérapeute le concernant.

Enfin, le processus pubertaire semble repérable, et ce, de manière constante à travers le temps. Thibaut, lorsqu'il s'exprime, est fortement impliqué émotionnellement dans ses propos ou ses éprouvés. De plus, la thématique des relations sentimentales est relativement investie par lui, et figure parmi les thèmes qui suscitent ses réactions et son intérêt. En fin d'atelier, les relations plus larges, amicales et interpersonnelles s'ajoutent également à cette sphère d'intérêt et sont discutés par le jeune homme.

### **2.7.3. Processus de symbolisation et associativité**

Le mode d'activité et d'associativité de Thibaut est en constante évolution et fluctuation au cours de l'atelier : l'adolescent oscille entre des états d'agitation massive, et d'autres marqués par une asthénie certaine. Au cours de la première séance, l'adolescent se montre très actif et impliqué dans cette première rencontre et dans la constitution du groupe d'écriture. Il questionne, crée avec ses pairs, verbalise prendre du plaisir à cette activité créatrice, aux changes avec le groupe. Nous repérons également une tendance du jeune homme à réagir vivement aux interpellations de ses pairs sous le prisme de l'acte et de la violence : les provocations ou les remarques interprétées hâtivement par le jeune homme suscitent son agitation et le risque de le voir porter un coup. Ainsi, il est souvent

nécessaire pour le thérapeute d'intervenir pour permettre à Thibaut de se dégager de cet intermède relationnel qui le met sous tension.

Thibaut peut également osciller entre ces deux postures au cours de la même séance. Il peut se présenter comme fatigué, éteint, inactif. Dans ces périodes, son regard balaye l'ensemble de la pièce et de ses pairs. Il ne répond ni ne réagit aux sollicitations, et se contente de regarder fixement les personnes qui recherchent l'interaction avec lui. Après quelques minutes, Thibaut s'éveille et tend à s'exprimer avec intensité : il rit fort, produisant des sons gutturaux incontrôlés et qu'il ne cherche pas à réprimer ; s'exclame de manière frénétique (« Moi, Moi je veux lire ! ») ou bien répète inlassablement des expressions ou des mots que les membres du groupe souhaitent mettre de côté (« écrit bar à pute ; écrit bar à pute ; ... »). Thibaut entame alors un processus d'échoïsation de chaque élément sensoriel perceptible, répétant ou mimant ce qu'il perçoit. Dans ce type de configuration, l'ensemble du cadre thérapeutique, sensoriel, semble le concerner : le jeune homme se retrouve comme happé dans l'espace sonore et visuel, ne pouvant se détacher de cette adhésivité qui suscite chez lui des réactions incontrôlées, des modes compulsifs d'appréhension de son environnement.

Cette agitation est également caractérisée par une attention fluctuante. Thibaut souhaite s'inscrire dans l'écriture, émet à plusieurs reprises le souhait de produire un texte, mais se retrouve systématiquement happé par des éléments contextuels : ainsi, les propos tenus par un participant susciteront hilarité ou colère ; il quittera la pièce pour rejoindre sa chambre et y chercher un objet qu'il souhaite apporter ; il pourra rester allongé sur le sol pendant plusieurs minutes ; il sollicitera le thérapeute pour lui poser des questions diverses (liées à la musique ; lui demande la marque de son téléphone, les films qu'il a regardé ...) ; Thibaut fait montre également de grandes difficultés à fixer son attention sur la réalisation d'une consigne spécifique, souhaitant continuellement changer de proposition d'écriture au profit d'une autre. Le thérapeute accompagne alors de manière active le processus notamment créateur de Thibaut. Le thérapeute focalise son attention sur la recherche des éléments qui suscitent son intérêt, ce qu'il apprécie, ce dont il aimerait parler. Le soutien du thérapeute permet à Thibaut de s'inscrire dans un processus d'écriture, qui cependant ne tient pas et ne résiste pas à la distanciation adolescent-thérapeute. Les mouvements du thérapeute, s'éloignant de cette relation duelle, ne permettent pas à Thibaut de maintenir son attention et son investissement sur l'activité entreprise. Thibaut se remet alors à errer en atelier.

La relation avec le thérapeute permet également à Thibaut de questionner le thérapeute sur sa vie personnelle, ou sur son enfance, ce qui l'autorise ensuite à évoquer ses affects propres. Il évoquera, lors de ces échanges en configuration duelle, la manière dont la musique lui permet de se détendre, le fait qu'il sollicite cette solution pour apaiser la tension dont il peut être le sujet ; il évoque également



son enfance et ses relations amicale ante-placement, au sein de scénarios qui laissent à penser à une mise en scène idéalisée de lui-même (« quand j'étais petit on taguait les murs avec mes potes »).

L'étape de l'écriture des textes groupaux aura vu le fonctionnement de Thibaut s'organiser de manière similaire. Celui-ci est en effet passé par plusieurs états au cours de ce processus, à la fois d'inertie presque totale, à des moments de très vives réactions, notamment lors de la lecture des textes, suscitant des rires incontrôlés, des exclamations de surprises, toujours sur une tonalité très intense et envahissante de l'espace sonore. Ainsi, cette modalité de fonctionnement de Thibaut a, à de nombreuses reprises, mobilisé les autres membres du groupe du côté de l'agressivité. En effet, le caractère envahissant de Thibaut a pu revêtir une fonction de catalyseur de la violence et de l'agitation groupale.

Les textes de Thibaut sont également peu fondés sur les règles du récit. Ils se présentent sous la forme de quelques mots, ou phrases, visant à répondre de manière directe, rapide à un énoncé. Ses textes sont également souvent vecteurs d'agressivité et de provocation à l'égard de ses pairs. Ainsi, il peut par exemple s'appuyer sur une discussion du groupe quant aux artistes qu'ils apprécient, pour attaquer les objets d'investissements (« il était moche et personne ne l'aimait »). Appuyé par le thérapeute, Thibaut se lancera également dans l'écriture d'un calligramme : l'adolescent prend pour modèle de figuration l'objet « télévision » qu'il construit avec pour mots les titres des films qu'il apprécie. Thibaut s'impliquera spécifiquement dans cette consigne d'écriture, qui sert également de support à la relation adolescent-thérapeute, au cours de laquelle l'un et l'autre peuvent échanger et se questionner. L'ensemble des autres consignes développées par Thibaut sont exploitées de manière minimale. Par exemple, il choisit la proposition « écrivez à la personne de votre choix » : son texte est composé d'une succession de prénoms, représentant les personnes à qui il souhaite écrire. Ses idées peuvent s'étoffer lorsqu'il sera guidé dans la réalisation d'un « Bucket List » par Amandine (cf. Amandine). Cette séance a vu émerger chez Thibaut une capacité à produire un texte dans lequel il s'est impliqué et a pu transmettre de manière plus claire qu'auparavant, et de manière également plus investie, ses centres d'intérêts, ses projections et ses désirs. Encore une fois, la relation, sur le mode anaclitique (l'adolescent se tient près de Amandine, qui parfois s'empresse de « faire à sa place » ; la posture d'apprenante de l'adolescente sera conservée pendant toute la séance), semble être un prérequis nécessaire, et la présence physique, vivante de l'objet paraît indispensable à la mise en place d'un processus représentatif chez le jeune homme. Ce processus de représentation se limite cependant à un phénomène de présentation fondé sur des descriptions d'éléments factuels et sensoriels souvent présents dans le cadre de l'atelier.

## 2.8. Items médiateurs du changement

Nous avons compilé dans le tableau ci-dessous (Tableau 49) l'ensemble des données liées à l'outil APQ, afin de mettre en évidence l'ensemble des items que nous pourrions identifier comme médiateurs des changements opérants en psychothérapie. À partir de nos 7 cas cliniques, il s'agira, pour chaque adolescent concerné, de synthétiser les effets thérapeutiques observés (si des effets ont été observés) et de les mettre en lien avec les items stables de la thérapie, afin d'associer des processus thérapeutiques au phénomène de changement, ainsi qu'à la nature de ce changement.

Tableau 49. Tableau 46. Items APQ stables et effets thérapeutiques

\*Chaque catégorie d'effet mesuré par l'EFP est désignée par la nomination de la dimension psychique, et par les résultats de la cotation de chaque dimension au T1 puis au T3 entre parenthèses.

Adolescents	Effets thérapeutiques		Items APQ caractéristiques stables	Items APQ non caractéristiques stables
	EFP	Observations cliniques		
<b>Amandine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relations amicales (56-65*)</li> <li>- Tolérance aux affects (47-58)</li> <li>- Insight (48-60)</li> <li>- Résolution de problèmes (56-64)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réflexivité</li> <li>- Réduction de l'agressivité</li> <li>- Pacification des relations</li> </ul>	<p>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</p> <p>28 L'adolescent est confiant, actif</p> <p>74 L'humour est utilisé</p> <p>72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées</p>	<p>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</p> <p>29 L'adolescent parle de vouloir être séparé ou autonome</p>
<b>Claire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relations amicales (69-72)</li> <li>- Tolérance aux affects (58-65)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pacification des relations</li> <li>- Narration, élaboration par l'écrit</li> </ul>	<p>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</p> <p>72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées</p> <p>90 Les rêves ou les fantasmes de l'adolescent sont discutés</p> <p>19 L'adolescent explore les sentiments de perte</p>	<p>53 L'adolescent parle de son expérience comme s'il était distant de ses émotions</p> <p>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</p>

			73 L'adolescent est engagé dans le travail thérapeutique	
<b>Romane</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relations amicales (49-58)</li> <li style="padding-left: 20px;">- Relations sentimentales (48-51)</li> <li>- Tolérance aux affects (42-74)</li> <li style="padding-left: 20px;">- Insight (29-58)</li> <li style="padding-left: 20px;">- Résolution de problèmes (42-59)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narration, élaboration par l'écrit</li> <li>- Réflexivité</li> <li>- Pacification des relations</li> <li style="padding-left: 20px;">- Apaisement</li> <li>- Levée de l'inhibition</li> </ul>	<p>17 Le thérapeute structure activement l'entretien</p> <p>3 Les remarques du thérapeute ont pour objectif de faciliter la parole de l'adolescent.</p> <p>12 Des silences surviennent durant la séance.</p>	<p>13 l'adolescent est animé ou excité/ en éveil</p> <p>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</p> <p>83 L'adolescent est exigeant</p>
<b>Karene</b>	/	/	<p>12 Des silences surviennent durant la séance.</p> <p>15 L'adolescent n'avance pas de thème ou n'entre pas dans les détails</p> <p>46 Le thérapeute communique avec l'adolescent dans un style clair et cohérent.</p>	<p>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</p> <p>13 l'adolescent est animé ou excité/ en éveil</p> <p>87 L'adolescent contrôle l'interaction avec le thérapeute</p> <p>72 L'adolescent est animé, engagé dans ses pensées et ses idées</p>
<b>Kevin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tolérance aux affects (58-67)</li> <li style="padding-left: 20px;">- Insight (50-59)</li> <li style="padding-left: 20px;">- Résolution de problèmes (57-65)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levée de l'inhibition</li> <li>- Pacification des liens</li> </ul>	<p>48 le thérapeute encourage l'indépendance de l'adolescent</p> <p>29 L'adolescent parle de vouloir être séparé ou autonome</p>	<p>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</p> <p>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</p>
<b>Thibaut</b>	/	<p>Apaisement et investissement de relation, sous condition de proximité physique avec le thérapeute</p>	<p>40 Le discours de l'adolescent est chargé d'affects</p>	

<p><b>David</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relations amicales (57-69)</li> <li>- Tolérance aux affects (45-63)</li> <li>- Insight (46-60)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apaisement</li> <li>- Réflexivité</li> <li>- Réduction de l'agressivité</li> <li>- Narration, élaboration par l'écrit</li> <li>- Pacification des relations</li> </ul>	<p>20 L'adolescent est provocateur, teste les limites de la relation thérapeutique</p> <p>11 Les sentiments et les expériences sexuels sont discutés.</p> <p>74 L'humour est utilisé</p>	<p>61 L'adolescent se sent timide ou embarrassé</p> <p>70 L'adolescent lutte pour contrôler ses sentiments et ses impulsions</p> <p>16 L'adolescent a peur d'être puni ou menacé</p> <p><b>93 Le thérapeute ne prend pas position face aux pensées ou comportements de l'adolescent</b></p>
---------------------	--	---	--	---

Dans ce tableau, nous avons indiqué de manière synthétique les données relatives aux effets thérapeutiques observés en cours d'atelier pour chaque cas clinique, catégorisés en 11 dimensions, dépendantes des résultats observés cliniquement, conjointement aux dimensions mesurées par l'échelle de fonctionnement psychodynamique. Ainsi, les résultats potentiellement produits par la thérapie sont observables au regard des catégories suivantes : Relations amicales ; Tolérance aux affects ; Insight ; Relations sentimentales ; Résolution de problèmes ; Réflexivité ; Narration, élaboration par l'écrit ; Pacification des relations ; Apaisement ; Levée de l'inhibition ; Réduction de l'agressivité ; Aucun effet.

Au regard de l'ensemble des résultats observés et synthétisés pour ces 7 cas cliniques, nous avons mis en évidence les items stables dans le temps, relevés via l'APQ. Ainsi, nous observons, pour chaque cas clinique comment l'émergence de certains effets peut être médiatisée par des processus thérapeutiques spécifiques. Le tableau présente donc le détail de ces items médiateurs du processus de changement et le lien entre les processus et la nature précise de l'effet. Or, le repérage de la répétition de ces corrélations items-effets, peut nous mener à poser l'hypothèse d'un effet plus général d'un processus sur un résultat. Ainsi, nous avons relevé 2 items qui semblent spécifiquement impliqués dans l'émergence de résultats particuliers, au regard de la répétition de cette association à travers l'ensemble de nos cas cliniques.

En effet, nous observons, notamment, que l'item 61 (l'adolescent se sent triste ou embarrassé), coté dans sa valence non-caractéristique est retrouvé présent dans plusieurs des cas uniques pour qui la thérapie a eu un effet sur : Les relations amicales ; La tolérance aux affects ; L'insight ; La pacification des relations

Ces éléments nous indiquent que, lorsque l'adolescent se sent à l'aise dans le cadre de la thérapie, cette aisance offre davantage de possibilité d'évolution sur le plan de l'ouverture

relationnelle et de la capacité d'investissement de l'objet, sur la réflexivité et la capacité à gérer les affects intenses.

L'item 74 (l'humour est utilisé) a également été coté et repéré de manière stable à travers les protocoles d'adolescents pour qui la thérapie a eu des effets sur : Les relations amicales ; La tolérance aux affects ; L'insight ; La narration ; La pacification des relations ; La réduction de l'agressivité.

L'atmosphère groupale, le champ de la médiation thérapeutique, lorsqu'il se déploie sur un versant détendu et occupé par l'humour, semble bénéficier aux adolescents sur le plan de la pacification de relations habituellement marquées par les tensions, jouer un rôle dans la réduction de l'agressivité, et favoriser également l'accès à la réflexivité ou la narrativité.

## **2.9. Analyse de cas contrastés**

Dans le but de mettre en évidence de manière plus précise les effets thérapeutiques survenus dans le cadre de la médiation, ainsi que l'interrelation entre les différents éléments du cadre et leur influence sur l'évolution tant du fonctionnement que de l'organisation de la subjectivité, nous avons également eu recours à la méthodologie de cas contrastés.

Pour ce faire, nous reviendrons sur certains éléments des cas de David, Romane et Karene. En effet, ces trois adolescents déploient une trajectoire psychothérapeutique spécifique et représentative des grandes catégories de facteurs mis en évidence précédemment. Deux adolescents (David et Romane), ont fait montre d'une évolution remarquable au cours de l'atelier à médiation par l'écriture. À l'inverse, Karene n'a pas bénéficié d'évolution majeure au sein de cet atelier. De plus, nous observons que Karene et Romane ont été identifiées au sein du même facteur au cours de l'analyse quantitative, ce qui peut justifier de porter un regard sur les processus qui occurred en psychothérapie susceptibles d'avoir mené à une évolution, ou au contraire, à l'absence de changement. A contrario, nous avons relevé que David présentait un profil radicalement différent de celui des deux jeunes filles, et cette étude contrastée nous renseignera sur d'autres types de processus pouvant mener à une évolution, et sur la nature de cette évolution dans le cas de David, comparativement à Romane.

### **2.9.1. Romane et Karene**

Romane et Karene sont deux jeunes filles au fonctionnement psychique initialement relativement similaire. D'une part, concernant l'analyse quantitative des données, nous avons pu observer que les deux adolescentes s'inscrivent toutes deux dans le même facteur. Par ailleurs, nos observations cliniques révèlent deux sujets organisés à travers une attitude de retrait, d'inhibition

intense. Le rapport à l'autre de ces adolescentes est caractérisé par une distance, qu'elle soit auto-initiée ou bien marquée par l'environnement. Au début, Karene et Romane sont très silencieuses, réservées, entrent peu en interaction, s'expriment peu et se déplacent peu dans le cadre de l'atelier. Leur rapport à la narration est également comparable, en ce sens que, de prime abord, les écrits sont peu construits, offrent peu de contenus et semblent souvent être des successions de mots posés les uns à la suite des autres.

Cette configuration initiale paraît indiquer, en premier lieu, l'importance des défaillances de la fonction contenante du psychisme, qui, insécurisé, ne peut se laisser aller à l'activité représentative secondarisée. Par ailleurs, l'attitude de retrait marqué et l'incapacité à aborder la relation à l'autre, tendent également à mettre en lumière les défauts de la fonction représentative primaire qui sous-tend ces éléments. En effet, l'inconsistance du sentiment de sécurité interne paraît impacter l'ensemble du processus de pensée, et la structure de l'appareil à penser les pensées. Les adolescentes sont alors contraintes à une attitude de retrait hors de la relation, voire même hors de la subjectivité tant l'absence de réaction vis-à-vis de l'environnement semble parfois laisser penser à l'absence de contenu représentatif interne. Sur le plan verbal ainsi que sensori-moteur, les deux adolescentes déploient peu d'associativité, et l'inertie psychique qu'elles témoignent sur le plan relationnel et/ou narratif, s'éprouve également à travers la pauvreté des associations mimo-gestuo-posturales : les adolescentes semblent immobiles, regardent fixement droit devant elles ou leur interlocuteur.

À partir de cette comparaison initiale entre les deux adolescentes, nous pouvons d'ores et déjà pointer deux différences : Romane, bien que spontanément à l'écart de la relation au groupe, est cependant interpellée par ce dernier, et est l'objet de son agressivité, de sa violence. Romane est identifiée en place de bouc-émissaire, de porte-symptôme, dont les comportements agressent et suscitent la tension de ses pairs. Son regard, sa posture, ses attitudes activent chez les autres adolescents du groupe une agressivité dont elle est destinataire, et dont elle parvient difficilement à s'extraire en premier lieu. D'autre part, les sollicitations du thérapeute sont davantage le support d'échanges dans le cas de Romane, comparativement à Karene. Dans les deux situations, le thérapeute adopte une attitude de contenance, de mobilisation : il conseille, interroge, cherche la verbalisation des éprouvés, des difficultés, oriente activement pour lever les difficultés perçues. Romane semble plus réactive à cet étayage et s'y arrime avec une relative aisance. Ainsi, l'adolescente bénéficie d'un support direct, d'une interface de protection entre elle et les attaques groupales. Elle peut ainsi se saisir d'un regard, de quelques mots, ou d'une remarque clairement verbalisée du thérapeute à l'encontre de cette violence. À l'inverse, Karene est, d'une part, peu interpellée par le groupe, qui prête peu attention à elle, la sollicite parfois pour lui demander son avis, la questionner. De la même manière, l'étayage du thérapeute ne trouve pas de réponse chez l'adolescente, qui ne parvient pas à

s'appuyer sur le support proposé par le thérapeute pour sortir de sa torpeur. La trajectoire de Karene en atelier répondra alors à des logiques similaires à tous les temps de l'évaluation. L'adolescente pourra se saisir brièvement du médium malléable écriture, dans une mesure extrêmement restreinte, qui n'autorisera cependant aucune expressivité notable, et n'engageant aucune transformation spécifique.

Nous avons évoqué, lors de la présentation du cas unique, le placement récent de Karene. La jeune fille a en effet, été placée au cours des semaines qui ont précédé le début de notre atelier. Ainsi, Karene a fait l'objet d'un grand nombre de ruptures avant son intégration au groupe d'écriture. L'adolescente a été séparée de sa mère, hors du domicile familial, mais également de son plus jeune frère, qui lui a été confié à une autre structure de la Protection de l'Enfance. Nous pouvons faire l'hypothèse que la récence de ces événements a pu avoir un impact sur l'émergence des processus de changement, et sur l'organisation subjective de l'adolescente.

Dans le cas de Romane, nous identifions 3 facteurs qui semblent avoir un effet sur l'émergence du changement en atelier. D'une part, nous identifions sa capacité à saisir les propositions d'étayage émanant du thérapeute. Romane semble en effet capable d'engager un processus de liaison lorsque la demande de l'objet peut se faire suffisamment manifestement, clairement. L'adolescente semble ainsi pouvoir s'appuyer sur cet ensemble de ressources environnementales pour mettre à l'écart les stimulations et affects négatifs qui émanent du groupe, et s'engager dans un travail de création. Par ailleurs, nous observons également un effet d'interaction qui émerge entre, d'une part, les spécificités du groupe, à savoir la violence adressée à Romane, et des caractéristiques liées à l'adolescence. En effet, cette dernière semble à la fois aux prises avec une tendance à l'inhibition massive, mais qui peut également laisser place à des pulsions violentes ou visant l'adhésivité. Ainsi, face au groupe et à son agressivité, ses critiques et remarques, Romane peut répondre vivement par des gestes violents, ou par l'adresse d'un coup de poing. À l'inverse, lorsque le groupe ne montre a priori pas d'intention persécutrice à son égard, Romane peut exercer une activité adhésive, par exemple en s'appuyant sur l'écrit de ses pairs pour composer le sien, comme nous l'avons mis en évidence dans notre développement de cas unique. Il semblerait que la jonction de ces tendances : attitude du groupe, tendance à l'impulsivité (agressive ou adhésive) de Romane, tendent à favoriser l'émergence d'une pulsion chez l'adolescente, et la reprise d'un processus représentatif. Nous avons montré en effet que cette représentation prend appui sur les différentes formes du cadre thérapeutique. D'abord, un appui en miroir sur la figure de l'autre, dont la « copie » est un premier mode d'entrée en relation et en représentation. Face à la réaction du pair, souvent de l'ordre du rejet, la relation au thérapeute permet ensuite un engagement dans le processus d'écriture et dans le travail de figuration. La relation au thérapeute supporte l'adolescente qui peut orienter son

attention, son investissement transférentiel sur la dimension malléable, sensori-motrice du médium (manipulation du matériau), avant de s'engager sur le plan de la narration. Suite à ce double mouvement peuvent émerger les processus d'autoprotection, de représentation et de réflexivité. Bénéficiant du support, moi-auxiliaire proposé par le thérapeute, Romane peut s'affranchir de son influence pour exercer une véritable capacité d'être seule en présence de l'autre, mais également une capacité de créer seule en présence de l'autre. L'adhésivité initialement observée laisse en effet place à une exploration par Romane de son propre monde interne, et la levée d'une inhibition qui le maintenait inaccessible. Le contenu de ce monde interne se laisse alors approcher et il semble possible de saisir certains éléments qui pouvaient justifier de cette modalité défensive (ou compulsive). Les récits de l'adolescente traitent de la séparation, du placement, et les fantasmes abordés sont liés à des menaces de destruction, à des angoisses d'anéantissement que le surmoi peine à pondérer et dont seuls l'évitement, la réaction motrice semblent permettre de se dégager (cf. cas Romane).

### **2.9.2. David et Romane**

Les profils du déroulement de la psychothérapie de Romane et David s'inscrivent tous deux dans des facteurs différents. Ceci nous indique que le fonctionnement et l'organisation subjective de ces deux adolescents sont radicalement différents, nous en rappellerons quelques éléments. Cependant, c'est le processus évolutif de ces deux adolescents qui peut être comparé, et rapproché. En effet, si l'organisation psychique de chacun d'eux, initialement et au terme de la thérapie, n'est pas comparable, leur trajectoire en thérapie demeure relativement similaire.

Nous avons indiqué l'inhibition de Romane et son évolution. Son organisation inhibée n'a en effet pas été transformée, mais assouplie, pour lui permettre d'évoluer dans son environnement plus sereinement et lui permettre de déployer un processus représentatif.

Concernant David, nous observons chez lui une agitation marquée au début de l'atelier. L'adolescent est énergique, s'exprime beaucoup, fort, et profère des injures et des remarques à caractère sexuel, pornographique, sans interruption. Le jeune homme est agité, évoque plusieurs sujets distincts en peu de temps, se déplace frénétiquement dans la pièce, en s'adressant à chaque adolescent qui croise son chemin. Ses propos suscitent soit l'hilarité, soit l'agressivité, ainsi qu'une opposition qui peut mener à des expressions de violence de part et d'autre.

Ces deux adolescents semblent donc organisés selon des pôles d'organisation psychique relativement opposés, qui tous deux témoignent de l'empêchement des processus de pensée et de représentation (pictogrammes de rejet ; envahissement ; adhésivité ; signifiants formels de l'impossible sentiment de sécurité, de la transformation constante des états de la matière psychique) qui s'expriment soit sur le plan de l'inhibition, du gel de l'associativité sensori-motrice, verbale,



relationnelle, narrative, soit du côté de l'exacerbation des procédés liés au mouvement, à la transformation, à l'acte et à l'agir. Dans les deux situations, les contenus qui œuvrent au niveau psychique semblent insécurisants, la fonction contenante du psychisme peine à structurer le processus de représentation, et la pensée est alors empêchée ou au contraire exacerbée dans un flot ininterrompu de contenus qui ne peuvent se réfléchir.

La trajectoire thérapeutique de ces deux adolescents comporte cependant un certain nombre de points communs.

Tout d'abord, concernant les effets de la thérapie, nous constatons en effet que les deux adolescents ont pu bénéficier de la thérapie par l'écriture au regard de plusieurs dimensions, comparables entre elles. Premièrement, ces effets sont perceptibles à travers l'évolution de la dimension relationnelle et de l'inscription de ces deux adolescents dans le processus groupal, dans les relations amicales. Ainsi, des relations qui s'exprimaient de prime abord par un évitement ou au contraire par une forte tension, trouvent à s'apaiser et à produire des modalités d'intersubjectivité qui autorisent les échanges, la présence et la reconnaissance de l'autre. De plus, nous observons que ces deux adolescents ont pu bénéficier de la thérapie dans le sens d'une augmentation de leurs capacités réflexives, d'insight, ce qui a eu pour conséquence également de leur permettre de gérer leur pulsionnalité ou affectivité par d'autres moyens. En effet, nous avons montré comment l'émergence des processus réflexifs pouvait aussi favoriser le traitement de la conflictualité, relationnelle ou psychique, sur des modes de représentations comme le fantasme, la rêverie, l'écriture, plutôt que par le passage à l'acte. Chez ces deux adolescents, les processus thérapeutiques ont donc conduit à la réflexivité et à un apaisement des tensions pulsionnelles. Enfin, nous avons aussi souligné que l'absence de contenance psychique impactait la capacité représentative. Cette fonction représentative du psychisme mise en échec a également pu s'éprouver à travers le lien entretenu entre les adolescents et la fonction narrative de l'écriture. En effet, alors que David aborde tout d'abord l'écriture comme un lieu d'expressivité pulsionnelle visant l'apaisement direct d'une tension sur le plan du principe de plaisir (déplaçant alors immédiatement la tension interne ainsi projetée sur le reste du groupe), Romane se trouvait soit dans l'impossibilité totale de produire un processus créateur, soit dans un phénomène d'envahissement de l'autre par une posture adhésive qui avait pour fonction de susciter le rejet de l'objet. Sur ce plan, nous observons une évolution de l'accès à la narrativité chez ces deux sujets, au cours du temps.

Ensuite concernant le processus thérapeutique, nous pouvons mettre en évidence une dynamique d'évolution qui semble se dérouler de manière similaire entre les deux adolescents, suivant des jalons communs au parcours thérapeutique. Tout d'abord, nous pouvons mettre en évidence comment le rapport initial de ces deux adolescents vis-à-vis du groupe est teinté

d'agressivité, de pulsion destructrice et de violence. Dans un cas, celui de David, cette violence est initiée du côté du sujet. L'adolescent se veut provocateur, actif et agité, et réactifs aux arythmies constatées au sein du groupe. Dans le cas de Romane, c'est l'adolescente qui se place comme objet attracteur de la conflictualité et de la violence. Dans ces deux situations, le rapport au groupe crée un écart entre le sujet et l'autre qui le coupe de la relation. Dans les deux cas, l'adolescent éprouve une insatisfaction, une frustration qui s'exprime par le passage à l'acte suivant : quitter la salle d'atelier. En effet, ces deux adolescents ont, à un moment donné, souhaité quitter le groupe d'écriture. Par la suite émerge la capacité de ces adolescents à verbaliser leur insatisfaction. Et à travers cette compétence, c'est le support et l'étayage du thérapeute qui émerge dans cette configuration marquée par la répétition du passage à l'acte et de la rupture de la relation. Le groupe est mis à distance, ou évité par le sujet, et la relation s'ouvre alors sur le mode duel avec le thérapeute. Ce dernier se montre rassurant, à l'écoute des désirs de l'adolescent et propose un mode de présence différent de celui des pairs : l'acte ou l'inhibition n'y est pas sanctionné. Le détour par le thérapeute opéré par ces adolescents, réintroduction à l'espace relationnel, se veut être le point d'entrée vers la rencontre avec le médium malléable écriture dans ses deux dimensions : celle de la narration et celle du matériau sensible. En effet, l'adolescent est mis à contribution par le thérapeute dans l'abord de l'écriture, dans la rencontre avec ses propriétés sensibles, pour permettre l'engagement d'un processus narratif. Le thérapeute, qui favorise la réintroduction de l'adolescent vers la relation d'objet, est également l'objet qui médiatise la rencontre entre le sujet et le médium malléable écriture, qui par sa matérialité conduira à l'exploration du monde interne, à la figuration et à la représentation. Il semble que c'est l'ensemble des processus de liaison, de reprise de lien qui a d'abord opéré à l'appui de la relation sous son aspect « matériel », saisissable, et qui a ensuite favorisé l'émergence de la liaison interne, rendant possible la réflexivité et la représentativité psychique. Par la suite, c'est l'écriture qui va réintroduire le sujet au sein de la dynamique groupale, dans la capacité d'apaisement du sujet face à la tension qui peut émerger dans l'ensemble des relations entretenues avec les pairs. Nous avons en effet montré comment le rapport à la narration, supporté par le thérapeute, a pu amener David à intégrer au processus narratif (création d'histoires) un certain nombre des membres du groupe. Cette nouvelle dynamique ainsi créée s'est caractérisée par la mise en place d'une fantasmatisation commune des fantasmes destructeurs qui s'exprimaient auparavant par les passages à l'acte. La dynamique relationnelle nouvelle, la médiatisation du lien à l'autre par l'écriture, accentuent la dynamique représentationnelle, et transposent cette fonction psychique à l'espace psychique groupal. Le groupe, à l'origine pénétré par les passages à l'acte et les incursions de l'agir dans ses modalités de fonctionnement, déploie alors une capacité à représenter et à fantasmer. À travers cette co-construction groupale et l'apaisement des relations se consolident la capacité réflexive du psychisme

et la narrativité. Le sujet, au sein de relations sécurisantes, devient capable d'auto-information sur son fonctionnement propre. Pour David, le rapport au groupe a participé d'une médiatisation de son rapport à la narrativité. Concernant Romane, bien que n'ayant pas participé à l'élaboration de textes communs, son propre rapport au groupe a également été modifié avec le support de l'écriture. En effet, en s'appuyant sur le récit, Romane a pu s'inscrire dans une sécurité interne au sein du groupe qui lui a permis de se positionner, de se subjectiver et se différencier dans son rapport à l'autre. Il lui a ainsi été possible de s'opposer, de verbaliser son mécontentement et son éprouvé. Par la suite, elle parvient à s'inscrire dans la capacité d'écrire seule en présence de l'autre. Dans le cas de David, c'est la relation qui devient le support de sa narrativité, alors que pour Romane, c'est l'atmosphère groupale devenue apaisée (apaisante) qui met en avant sa capacité d'être seule, et la possibilité d'émergence de ce processus.

# DISCUSSION GÉNÉRALE

## 1. Un modèle des processus en thérapie par l'écriture

Nous avons observé, au cours de notre exposé de cas cliniques, que la médiation thérapeutique par l'écriture pouvait produire plusieurs effets, tant sur le fonctionnement psychique que sur l'organisation de la subjectivité, présidée par les processus de représentation, de symbolisation, de transformations de expériences et des contenus psychiques. Nous avons mis en évidence également que la pratique de l'écriture en médiation groupale a un effet sur la conduite des processus importants de l'adolescence, et soutient notamment l'apaisement des tensions soulevées par le pubertaire, l'acquisition de la capacité de mise en forme de ces tensions, et également la pacification des liens à l'autre, le travail de séparation-individuation.

Nous avons constaté chez chacun de ces adolescents une modalité particulière de l'organisation subjective marquée par l'impossibilité de penser, de mettre en forme et de représenter un certain nombre d'éprouvés subjectifs. Dans les cas de Kevin, Romane et Karene par exemple, nous avons vu que ces adolescents apparaissaient dans une relative insécurité face à la relation, qui produisait de manière spontanée un mouvement de retrait hors de celle-ci. Ce mouvement de mise à distance, chez Romane et Karene spécifiquement, s'accompagnait d'un appauvrissement de l'espace psychique, un assèchement du monde représentationnel et affectif, évoquant l'émergence d'une zone de psychose symbiotique, clivage psychotique du moi visant à neutraliser les vécus primitifs non symbolisés (Bonneville, 2010) et actualisés dans la relation. Dans le cas de Kevin, cette distanciation s'effectuait de manière plus ambivalente : l'insécurité dans la relation est appréhendée au niveau interne par le jeune homme, qui met en place des mécanismes de défense secondarisés (retournement en son contraire, contre-investissement) lui permettant de tolérer l'angoisse générée par la relation, qui menace d'effracter le moi adolescent (Marty, 2009).

Dans un registre opposé, mais témoignant de la même insécurité interne, Amandine, Thibaut et Kevin sont des adolescents pour qui l'angoisse s'exprimait à travers une désorganisation générant passages à l'acte et pulsion violente. Autre destin de la pulsion chez l'adolescent qui ne peut gérer sa charge anxiogène (Marty, 2010), la violence agit ici comme une externalisation, une projection topique d'un éprouvé insupportable et a-symbolisé (Brun, 2013b). Ainsi, loin d'être asséchées, les associations sensori-motrices et verbales de ces adolescents sont riches et foisonnantes. Prenant l'aspect de formes assemblées, rapiécées, certaines associations verbales obscènes, les insultes, ou

les tentatives de récits peuvent s'apparenter à la créature de Frankenstein (Shelley, 1818) c'est à dire à une tentative de représentation d'un monde interne désorganisé, bouleversé par le tumulte de la pulsion agressive, de la colère, d'affects insaisissables, dont l'expression revêt une forme chaotique qui conduit à des formes archaïques de représentations. D'autres adolescents, comme Kevin ou Amandine, par la compulsion de répétition, s'apparentent davantage à la figure de Melkor, divinité de fiction imaginée par Tolkien (1977) dont l'activité et le désir de création intense et labile ne peuvent exister que dans la destruction, en refusant l'existence de l'autre, de la loi symbolique. À l'image de Melkor, David et Amandine nourrissent des velléités créatrices massives, mais qui dans un premier temps ne peuvent coexister avec les volontés et désirs de l'autre, du groupe. À l'instar du roman de Tolkien, les premiers échanges entre le groupe et ces adolescents s'apparentent à des chants dissonants : l'adolescent entreprend d'envahir l'espace sonore à partir de son propre rythme, ses propres tonalités, et déséquilibre l'unité qui présidait à l'organisation des liens du groupe. La volonté représentative du sujet ne trouve alors pas à s'articuler au rythme et au ton groupal, récuse également les règles qui organisent le cadre général, déséquilibrant l'ensemble et menant à la rupture.

En effet, ces deux types de processus, le retrait de la subjectivité sur elle-même, son assèchement, et l'externalisation des passages à l'acte, ont tous deux pour fonction de générer un processus de rupture. La rupture, d'abord psychique, interne, de la capacité à penser, se répercute sur le cadre thérapeutique au sein d'un moment limite (Brun et al., 2016), qui rompt également l'unité du lien entre le sujet et son objet, le groupe. Le processus de rupture initié premièrement sera l'élément de base du travail de reprise thérapeutique qui sera supporté à la fois par le thérapeute, les différentes facettes du médium-malléable écriture, et enfin par le groupe.

Nous avons vu émerger une variété de processus à l'issue desquels la rupture initiale a pu laisser place à une succession de mouvements de liaison, d'arrimages à partir d'un point précis du cadre vers un autre. À cet égard, il s'est agi de repérer des processus de micro-liaison, opérés entre le sujet et des « intra-cadres », qui se sont exportés par la suite à l'ensemble du cadre. L'une des spécificités de l'écriture repose sur le fait que l'un des intra-cadre, la médiation, se décompose lui-même en un double feuillet constitué de la matérialité du médium et de la narration, soit une couche supplémentaire de matière sensible à manipuler, et favorisant la réflexion des processus en jeu.

Ce processus n'a cependant pas été observé chez Thibaut et Karene, pour qui, à proprement parler, le moment limite n'a pas émergé, et dont nous avons noté l'absence de processus évolutifs réellement significatifs.

La situation d'Amandine par ailleurs, a beaucoup évolué à travers sa capacité à s'apaiser au sein de relations duelles, qui elles-mêmes prenaient naissance dans le cadre groupal. Ainsi, des aires de fusion ponctuelle ont donné naissance à une capacité de la jeune fille à s'extraire de cette relation

transitionnelle pour reconnaître l'existence de l'objet. Son accès au groupe et à l'intersubjectivité s'est alors vu facilité et a servi de point d'appui à un renforcement de ses capacités réflexives. Cette évolution s'est également appuyée sur un lien à l'écriture dans sa dimension matérielle. L'adolescente s'est emparée de l'écriture à la fois dans une dimension cathartique, d'expression pulsionnelle (Llopis-Salvan, 2010), puis dans sa fonction contenante, à travers la manipulation des matériaux en tant que médium-malléable, pour s'introduire à la dimension relationnelle, reprendre les liens avec le groupe. L'écriture n'a ici pas été investie comme un support à la narrativité par l'écriture, mais comme un support de contenance favorisant l'accès à une associativité verbale qui s'inscrit sur un plan secondarisé, qui autorise l'intersubjectivité et la rencontre avec l'objet. La situation de Claire s'est également présentée sous des aspects similaires : c'est d'abord une relation duelle, fusionnelle, qui tend à s'ouvrir grâce au recours à l'écriture, servant d'interface et de distanciation dans la relation, pouvant mener à une pacification des liens groupaux. La rupture relationnelle semble se résoudre à travers l'expérience de la transitionnalité liée à la fois à la relation duelle et à l'introduction du médium : l'écriture introduit un écart, une réflexivité (Georgelin et al., 2016) dans la relation fusionnelle qui ouvre à la potentialité de l'intersubjectivité.

Dans ces situations, le groupe est d'abord source de l'expressivité de la violence, de l'agressivité, d'éprouvés et de mécanismes de défense archaïques (Kaës, 1999), qui acquiert sa fonction contenante (Kaës, 2007 ; Chouvier, 2003) dans un après-coup, lorsque la fonction contenante psychique a pu se stabiliser à l'épreuve d'une relation duelle ou du rapport à l'écriture.

Nous avons également pu observer que la relation duelle initiatrice de la fonction contenante et des processus de liaison pouvait aussi être vectorisée par le thérapeute. Dans ces situations, c'est lui qui introduit l'adolescent à l'écriture, soit à travers sa dimension matérielle, soit à travers sa dimension narrative. Dans cette liaison, médiation par le thérapeute du lien sujet-objet, se joue un processus de contenance en même temps que peut être représenté le processus de contenance. L'adolescent figure alors, verbalement ou par le récit, ses éprouvés internes, et la reprise des liens avec l'autre, le pair, le groupe, est rendue possible sur le plan intersubjectif. Nous avons observé, dans les situations de Kevin et David par exemple, que cette réintroduction du sujet dans le groupe favorisait également un renforcement des processus réflexifs et narratifs. Kevin voit alors s'ouvrir la potentialité d'une autonomisation hors de la violence générée par le sentiment de persécution émanant du groupe, et hors de la menace de dépendance que représente le lien au thérapeute. Ces processus, nous l'avons vu, ont été sous-tendus par la médiatisation du lien adolescent-thérapeute par l'écriture. Enfin, concernant Romane, l'inscription dans une nouvelle configuration groupale ne mène certes pas à l'élaboration d'une narrativité co-construite, mais elle témoigne d'un sentiment de sécurité nouveau, d'une capacité d'être seule, éprouvée dans le champ analytique (Rabeyron, 2020a) de la médiation.

Dans une perspective générale, nous pouvons mettre en évidence le processus thérapeutique suivant :

Le groupe ou le sujet se trouve initialement dans une situation de désorganisation psychique qui s'exprime à travers le passage à l'acte, la violence, ou le retrait de la subjectivité, témoins de l'incapacité du sujet à représenter un éprouvé intolérable (Roussillon, 2002). Cette désorganisation conflictualise les liens avec le groupe et mène à une réactualisation de ces éprouvés intolérables, qui se répercutent dans le groupe par une situation limite, marquée par la rupture du lien sujet-groupe. Au sortir de cette rupture, nous observons que le thérapeute favorise la reconstruction du lien avec l'adolescent à travers une relation duelle dont la fonction contenantante (Cabot et Mellier, 2019) encourage la sécurisation de l'adolescent. Le thérapeute joue ici le rôle de médiateur de la relation de l'adolescent à son espace psychique et représentatif. Sur la base de cette relation, le thérapeute peut introduire le médium écriture dans la relation duelle (écrire les histoires proposées par David ; échanges sur le mur Facebook avec Kevin ; propositions et idées échangées avec Romane ...). Le lien à l'écriture nouvellement favorisé engage alors l'adolescent à trois types de fonctions liés à l'écriture et la narration : d'une part, en lien avec la fonction contenantante de l'écriture en tant que médium (Talpin, 2002), d'autre part avec la fonction cathartique de la narration (Bourlot, 2020), et enfin avec la fonction de liaison, de représentation (Bourlot, 2018). Une capacité réflexive de l'adolescent émerge alors, se stabilise et se renforce, qui permet que soient retissés les liens avec le groupe, ou que le groupe puisse de nouveau s'éprouver comme espace contenant et sécurisant. Enfin, le dernier de ces processus est lié à une modalité de création partagée, à des co-narrations produites dans l'intersubjectivité et qui autorisent l'accès à la narrativité. L'ensemble de ces processus a été synthétisé dans le schéma (figure 5) ci-dessous.

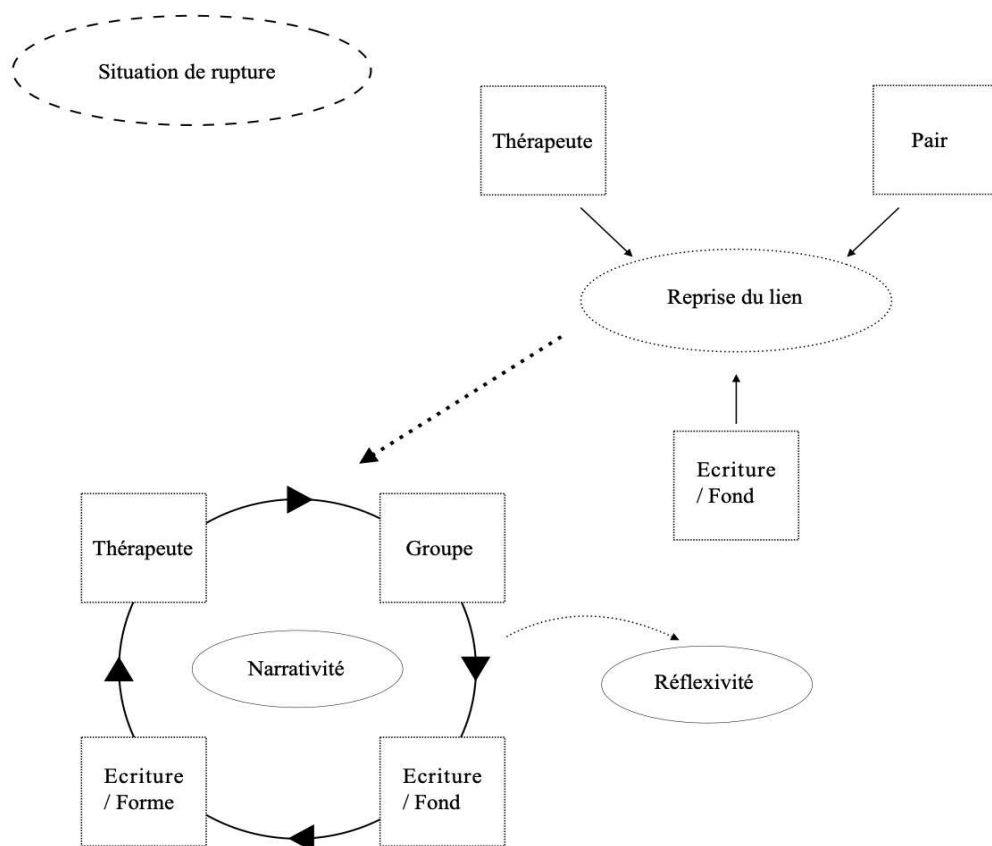


Figure 5. Représentation du processus thérapeutique par l'écriture

## 2. Projections et topiques du clivage

Ces données nous permettent également de mettre à l'épreuve le concept de projection topique, qui désigne le processus d'externalisation d'une topique interne dans un cadre extérieur à soi (Roussillon, 1999b), et qui semble avoir à la fois organisé le processus de situations de rupture que nous avons décrit, mais qui a également rendu possible l'émergence d'une reprise de lien. Dans ce contexte, nous observons que l'écriture et le groupe sont des interfaces privilégiées de l'expression du phénomène, et que ces deux espaces peuvent agir tant comme condensateur de la désorganisation, que comme zone d'arrimage (Anaut, 2002) secondaire qui vient ponctuer la re liaison.

Le groupe se veut en effet le lieu de l'actualisation des pulsions destructrices, du caractère anxiogène de la rencontre avec l'altérité, qui conduit au rejet, à la destruction ou à l'adhésivité. Le groupe se présente préférentiellement comme le lieu d'émergence de poussées pulsionnelles, de recherche de satisfaction de ces pulsions, ce qui lui confère le rôle de plateforme d'un transfert topique



(Duez, 2004), opérant dans le cadre de la médiation. En effet, les manifestations de l'originaire, de l'absence de figurabilité, de la violence ou de l'adhésivité rendent compte des failles de la symbolisation que le travail thérapeutique doit permettre de figurer, de mettre en forme. Nous avons pu observer chez certains adolescents comment le groupe pouvait se présenter comme la scène propice au transfert de l'« obscénalité » (Duez, 2004), c'est à dire d'une pulsion qui se projette immédiatement sur son cadre, renvoyant au difficile accès à la rencontre et au caractère angoissant de l'autre qui peuple le groupe, et qui se traduit par l'émergence sans limite des thématiques de l'obscène.

À travers le recours au médium également, dans certaines des relations duelles qui peuvent unir les adolescents, nous avons constaté que l'illusion d'indifférenciation pouvait favoriser une topique du clivage, une différenciation entre bon et mauvais objet au sein de la thérapie (Milner, 1955). Ainsi, lorsque deux adolescentes semblent fusionner en un seul et même objet-espace dans leur regroupement autour du médium de l'écriture, alors, dans le même temps, l'extérieur, le groupe, l'autre, devient objet de pulsions agressives, destructrices, devient un objet qui menace l'unité du moi.

Ces deux scènes spécifiques, dans notre groupe à médiation, représentent les espaces au sein desquelles le jeu se veut traumatique (Paquette et Terradas, 2018) : la violence y est intense, envahissante, génère angoisse et rupture. Ce processus désigne donc un premier mouvement de projection sur deux types de matières sensibles présentes dans l'atelier à médiation : l'une malléable, l'autre groupale, au sein de laquelle l'actualisation d'une pulsion ne peut à elle seule se contenir. Or c'est en effet la projection topique qui émerge de ces tensions actualisées dans le cadre relationnel qui confère au cadre sa portée thérapeutique (Brun, 2013b). La survie de l'espace groupal, du cadre, des objets liés à la médiation, la persistance du cadre, constituent un prérequis nécessaire à l'élaboration de ces mouvements intenses, qui conduisent à la rupture. L'existence et la survivance de ces pulsions et de ces objets crée certes un clivage, mais également une topique, externalisée, qui rend possible l'établissement d'une représentation, en ce qu'elle constitue un premier mouvement de transformation (Roussillon, 2013a) qu'il s'agira de médiatiser dans la dynamique thérapeutique. Par ailleurs, l'écriture peut également servir de support d'indétermination, de surface de projection de l'espace transitionnel et de l'indéterminé (Roussillon, 2002), de même que la relation se présente comme créatrice de cette topique du clivage (Brun, 2016), d'une spatialisation rendue possible de la problématique interne en attente de symbolisation.

Ainsi, dans ces processus de projection, qui à la fois rendent compte de l'aspect vacillant des processus de symbolisation, mais qui également préfigurent l'émergence de la dynamique thérapeutique, nous observons qu'il existe un enchâssement de différents cadres dans l'espace même

de la relation, une diffraction sensorielle par projection (Brun, 2015) sur *les cadres*, dont nos données ont indiqué la valeur spécifique, la fonction symbolisante particulière et la dynamique processuelle qui participent de l'effectivité de ces fonctions.

### **3. Le champ de la médiation : les cadres et leur fonction symbolisante**

Les effets de la thérapie à médiation par l'écriture, tels que nous les avons décrits, leurs conditions d'apparition et les mécanismes qui les sous-tendent sont en effet à considérer au sein du champ (Rabeyron, 2021) de la médiation par l'écriture. Le champ est le fond de la psychothérapie sur lequel prennent appui le cadre, la relation et les contenus originaux produits par la configuration thérapeutique. Dans notre atelier, la notion de champ comprend : le contexte groupal ; l'ensemble de l'associativité du groupe ; mais également les dyades qui peuvent y prendre place ; le rapport entre le groupe, le sujet avec le thérapeute ; enfin, le champ de la médiation comprend l'écriture. Dans cette perspective, nous avons observé comment le changement intervient dans l'interaction entre les différents constituants du champ de la médiation par l'écriture, et comment chacun de ces constituants, à travers ses dispositions, ses modalités de présence (Roussillon, 2011), devient un co-narrateur (Rabeyron, 2020c) de la thérapie.

Nous avons pu indiquer que les différents éléments du cadre thérapeutique peuvent s'articuler, s'ajuster afin de répondre tant au besoin de contenance du sujet, qu'à la nécessité d'exploiter et d'explorer librement ses besoins de destructivité, les vellétés pulsionnelles (Boulay et al. 2020c). En effet, alors que le groupe se trouve être de manière constante un lieu de désorganisation massif, la relation au thérapeute et au médium malléable peut également porter ces mouvements transférentiels. Par ailleurs, nous avons observé de quelle manière l'attitude du thérapeute peut tendre à médiatiser la relation entretenue entre l'adolescent et ses objets. À partir du clivage peuvent alors se tisser de nouveaux liens, à condition que ceux-ci soient accompagnés d'un médium. En effet, la médiation facilite le travail clinique et permet aux sujets de se dégager d'une configuration transférentielle trop intense (Roussillon, 2014). Nos données nous ont permis de percevoir que ce dégagement se déroule de manière successive en s'appuyant sur les différentes modalités du champ, diffractant le transfert en petites unités, qui parviennent à se lier secondairement. C'est très progressivement que le lien au thérapeute peut permettre l'introduction du support d'écriture, puis de la narration, et enfin la conception de la narration au sein du groupe. En effet, ce sont d'abord les cadres contenantants qui semblent être mobilisés : support matériel d'écriture, sécurisation au sein d'une relation duelle à la

fois libre et dirigée vers la créativité permettent l'accès de l'adolescent à davantage d'intersubjectivité. C'est à la condition d'une sécurisation et d'un processus contenant suffisant que l'adolescent peut prendre le risque de la relation, et que peuvent émerger les processus représentatifs, figuratifs de la problématique interne. Les narrations groupales par exemple, mises en scène des conflits à la fois internes et actualisés dans le groupe, se sont manifestées à l'appui d'un processus complexe de retissages des liens aux différents espaces de l'environnement qui constituent le champ thérapeutique.

Parmi ces cadres, l'écriture est un constituant essentiel dont la valence matérielle et narrative ont permis l'accès au processus à la fois de contenance, puis de représentation.

## 4. Les cadres de l'écriture

Nous avons souligné dans d'autres travaux que l'un des intérêts de l'écriture réside dans le fait que ce médium se constitue autour de plusieurs cadres (Boulay et al., 2020b).

L'écriture se présente comme une médiation à créer (Chouvier, 2016) particulière puisque, bien que le cadre narratif, le récit, émerge de manière totale de la créativité de celui qui écrit, il semble cependant que les constituants du cadre de la médiation écriture, les supports, les matériaux, les scripteurs, fournissent des éléments supplémentaires qui participent de la contenance des processus créatifs. Nous avons en effet indiqué, comment les différents supports de l'écriture peuvent alors avoir un effet à partir de l'intrication des différentes modalités du cadre même de l'écriture (Boulay et al., 2020d). Dans le cadre de l'atelier d'écriture, nous avons observé que le support matériel de l'écriture pouvait fournir au sujet les composantes contenantes nécessaires à l'acte de représentation, de mise en scène. Plusieurs adolescents ont en effet investi longuement l'écriture à partir des feuilles de papier, de construction de phrases non liées, d'écrits non-récits visant à s'appropriier l'environnement groupal, de la médiation, avant de pouvoir s'engager dans le processus représentatif. Le processus d'écriture s'est donc fait porteur d'un ensemble de fonctions qui se sont révélées successivement, mais également en appui les unes sur les autres. L'écriture a pu servir de lieu d'externalisation de la topique interne (Talpin, 2002), à l'image du groupe, comme nous l'avons décrit plus haut. Cette réactualisation sur l'écriture des contenus ayant éfracté l'espace groupal ont ensuite pu se re-tisser au sein de ces deux espaces : les liens groupaux se pacifient alors qu'une narration émerge. En ce sens, ces différents cadres ont vu naître des processus similaires, et nous déduisons que c'est la coexistence de ces multiples « toiles de fond » qui favorisent la reprise de ce qui initialement constitue une rupture. Par ailleurs, l'écriture et la narration se sont révélées dans leur

fonction cathartique (Bourlot, 2020), apte à recevoir un ensemble de mouvements pulsionnels intenses, ayant été bénéfique à la reprise des liens entre le sujet et l'autre.

L'écriture entretient donc un rapport étroit avec l'espace intersubjectif, symbolique, langagier de par la nature du matériel verbal que le médium engage à manipuler, mais elle est également constituée d'un matériel riche et varié qui entretient des liens avec la sensorialité, la corporéité liée à la matérialité du médium. Ainsi, l'écriture engage à un travail d'élaboration des traces psychiques de différente nature, à la croisée des processus primaires et secondaires. L'écriture constitue alors un véritable champ puisqu'à partir du médium s'opère un ensemble de rencontres et de relations entre le sujet, lui-même, le groupe, le clinicien, l'objet médium malléable écriture qui s'appuient sur un ensemble de matériaux compris au sein-même du médium écriture : la matérialité du dispositif, c'est à dire le cadre de l'expressivité (feuilles de papier, scripteurs), l'espace stylistique qui constitue le contenant de la narration, et l'espace narratif où s'expriment les contenus psychiques. Les différentes strates de ce cadre permettent alors l'expression et la mise en abîme d'un ensemble de processus qui constituent le champ de l'écriture, de la médiation groupale par l'écriture. Ce médium fournit alors un prisme d'où sont diffractés les expressions des processus primaires et où ils peuvent être repris, rejoués, trouver une fonction signifiante.

Plusieurs travaux mettent en évidence que l'écriture, dans ce contexte, offre la possibilité d'une nouvelle structuration de la subjectivité, d'une mise en « ordre » des processus psychiques déliés (Cabot et Mellier, 2019). Nous avons vu qu'elle favorise la réappropriation de soi et des éprouvés qui ont été clivés par des événements traumatiques (Chidiac, 2013) et la relance les processus de transformation de la matière psychique : avec l'écriture, la mise en représentation, la fantasmatisation, les opérations de condensation ou de déplacement sont rendues possibles (Chidiac, 2016), et il semble que ce soit l'interaction entre les processus émergents dans l'un ou l'autre des espaces du champ, qui favorise également ce travail de transformation par ailleurs. Concernant l'écriture, nous avons observé que c'est l'interaction entre le fond et la forme qui lui confère ses fonctions contenantantes et narratives.

À travers le processus de projection topique, dont l'écriture se veut être un des supports, la manipulation des matériaux de l'écriture répond à l'un des impératifs du fonctionnement de la subjectivité chez ces adolescents, qui réside dans la reconnaissance de l'objet (Milner, 1979 ; Roussillon, 2002). En effet, bien que des mouvements primaires d'indifférenciation se mettent en place, organisent des noyaux de fusion au sein de notre cadre et dans la subjectivité de ces adolescents, le cadre de la médiation, ou l'ensemble de ces cadres, participe également, nous l'avons montré, de la réalisation de ces expériences d'indifférenciation en vue d'une découverte ultérieure de l'autre et de l'intersubjectivité. Ainsi, des moments de ruptures ont eu lieu dans le cadre de notre atelier, qui

s'est également vu être le cadre de la reprise de ces expériences, de la médiatisation et donc de la différenciation. La projection topique initiale de la problématique interne au sein du groupe a pu, par déplacement, concerner le médium malléable, et favoriser ainsi, non pas une expérience de rupture face à un autre, mais bien une nouvelle saisie de l'expérience, car la matière offerte par le médium malléable le permet (Roussillon, 2009).

## 5. Écriture, médiation et adolescence

Alors que l'atelier à médiation groupal par l'écriture s'est révélé favorable à la reprise des processus de symbolisation à plusieurs niveaux, il est également à souligner que ce dispositif semble avoir permis d'accompagner le processus de construction identitaire propre à l'adolescence. En effet, le cadre global de la médiation peut devenir la scène et l'objet du déséquilibre narcissico-objectal, de l'hyper-investissement de l'espace et de la motricité au détriment des processus internalisés (Roussillon, 1999b ; Jeammet, 2001). La thérapie et le recours au médium ont opéré ensuite comme des zones transitionnelles, des aires d'échange, lieux d'expériences de plaisirs (Jeammet, 2019 ; Jeammet, 2002), au sein desquels le narcissisme a pu résister aux pulsions destructrices qui prennent naissance dans la relation. Le cadre thérapeutique a permis en premier lieu d'accueillir une indifférenciation dans ces expériences, les désorganisations ont pu d'abord être tolérées au sein de relations survivantes, résistantes (au thérapeute, au médium) qui les ont par là-même rendues tolérables. La médiatisation de ces expériences a permis la mise en place d'un processus de différenciation, qui ne résulte pas d'une dynamique imposée par l'environnement, mais que l'adolescent a pu engager dans le processus thérapeutique car l'environnement lui mettait à disposition les conditions nécessaires à cette élaboration. La question de la dépendance et la menace narcissique qu'elle représente a donc pu s'actualiser dans ce catalyseur qu'est le groupe, et l'expérience de séparation-individuation a également pu s'exercer à travers la reprise de l'expérience de rupture initiale, en appui sur l'étayage du thérapeute, et à travers les manipulations du médium écriture.

Avec le travail de reprise du lien qu'a permis d'opérer la médiation, c'est aussi une reprise des processus de pensée qui a été rendue possible. L'adolescent aux prises avec les manifestations de troubles comportementaux a pu progressivement s'apaiser au sein d'un cadre, environnement contenant d'où a pu émerger une capacité réflexive, à produire une représentation de soi et de l'autre. Les différents opérateurs de la thérapie ont, semble-t-il permis une rééquilibration de l'homéostasie interne et un renforcement identitaire grâce à un possible accès à une autonomie psychique, dans le cadre de l'atelier. En effet, la concordance des cadres que nous évoquons a joué le rôle d'auxiliaire

du moi (Corcos, 2007) chez ces adolescents pour qui les processus de symbolisation ont pu être invalidés par la période même du pubertaire, ou par les événements de vie qu'ils ont connus. La représentation a alors pu s'accrocher aux spécificités de la médiation, s'exprimer dans l'écriture et la narration, ou bien sur la scène intersubjective à travers des associations verbales. C'est alors qu'on put émerger les thématiques liées aux séparations, aux départs, aux arrivées ; la notion de famille a également fortement imprégné les textes des adolescents, révélant à la fois les enjeux pubertaires mais aussi la coloration de ces enjeux s'exprimant dans le cadre particulier de la protection de l'enfance.

Enfin, au-delà de cet aspect de contenance, d'apaisement et de sécurisation, puis de reprise de la fonction réflexive et de la capacité à penser, le rapport des adolescents à l'écriture a également pu mettre à l'épreuve la question de la narrativité, et ses implications sur le psychisme. En effet, nous avons vu à travers l'étude des processus thérapeutique qui ont concerné les adolescents de notre étude, qu'à travers l'écriture, un certain nombre de fonctions de la narration avaient pu s'exercer, s'éprouver et donner lieu à une expérience structurante (Bourlot, 2020) : l'écriture a permis à certains de se libérer de leurs pulsions et de leur destructivité. La sexualité a aussi pu être évoquée dans sa dimension anxigène, envahissante. La narration s'est également vu devenir le lieu de rencontre et de partage entre des adolescents dont les relations avaient été marquées par la tension et la rupture. Nous avons apprécié, par ailleurs, la manière dont l'écriture avait, la majeure partie du temps, occupé une fonction de mise à distance des expériences insupportables. À travers les jeux, les demandes incessantes, les adolescents ont formulé le désir de se détourner des problématiques internes pour s'investir davantage dans l'expérience de plaisir que le ludique peut proposer. Enfin, pour certains adolescents, le rapport à la narration a également été le point de départ de la capacité réflexive, de la relance des processus représentatifs, et, finalement, d'une tentative d'historicisation. À travers l'écriture, la narration et le récit, puis dans l'espace groupal et intersubjectif, cette quête de structuration et de repérage liés au temps, à la temporalité, à l'historicisation de soi, a été l'un des opérateurs mais aussi des effets de ce travail thérapeutique. C'est en effet cette volonté qui a motivé le travail d'écriture, puis de liaison à l'autre, mais cette volonté semble également résulter d'une possibilité nouvelle de symbolisation et d'accès aux processus secondaires. À travers cette fonction/effet d'historicisation issue de la médiation groupale par l'écriture, nous pouvons ainsi retenir que ce dispositif aura permis de rencontrer des objets qui ont favorisé l'accès à une structure contenant des angoisses archaïques asymbolisées, en direction du processus de construction identitaire.

## **6. Retour sur les hypothèses : synthèse**

Pour conclure cette discussion générale, nous présentons ci-dessous un retour sur nos hypothèses, afin d'en synthétiser la validation ou la réfutation.

***H1 - L'atelier d'écriture viendrait révéler les différentes formes de symbolisation des contenus psychiques (originaires, primaires et secondaires)***

Les résultats obtenus à partir de l'ensemble de nos outils ont montré l'émergence de l'ensemble des registres de symbolisation dans le cadre de l'atelier à médiation par l'écriture. Ainsi, les outils mobilisés ont pu rendre compte des spécificités des processus engagés dans la médiation écrite, car leur diversité a permis l'observation et le recueil de signes associés à ces registres.

***H1a - L'atelier agira comme attracteur des processus associatifs, favorisant alors le repérage, à travers les associations verbales et sensori-motrices, des formes originaires de symbolisation, via l'émergence de pictogrammes, ou de situations de crise, de rupture, de situations limites de la subjectivité.***

Nous avons pu noter à plusieurs reprises, et de manière spécifique chez plusieurs adolescents l'émergence de telles formes de symbolisation. Ainsi, Romane, Karene et Thibaut ont été les principaux représentants de ces dynamiques associatives, tant les processus dans lesquels ils se sont inscrits témoignent d'un état d'indifférenciation entre soi et environnement, ou au contraire, d'une rupture massive entre la subjectivité et le monde extérieur. Les temps de ruptures plus isolés observés chez les autres adolescents peuvent également se classer dans cette catégorie, à ceci près que la dynamique consécutive aux mouvements de ruptures (notamment liés à la violence) chez nos autres participants s'est rapidement muée en mise en forme et en détachement de fond représentatif, qui témoignent d'un engagement dans le processus de symbolisation.

Cette sous-hypothèse est donc **validée** dans la mesure où les formes originaires de symbolisation ont été repérées au sein du groupe d'écriture.

***H1b -L'atelier d'écriture sera le lieu d'expression de formes archaïques de représentations, inscrites dans la corporéité, à travers l'émergence de signifiants formels.***

Nous avons constaté la prévalence de ce type de modalités représentatives dans le cadre de notre atelier. De fait, les signifiants formels, formes primaires de représentations inscrites dans le corps ont été massivement activées au contact des caractéristiques du cadre proposé en atelier d'écriture. En effet, nous avons souligné l'importance des mouvements corporels liés aux passages de désorganisations psychiques, de ruptures des liens à la fois interne et avec l'environnement. Ces moments ont ainsi, pour la majorité des adolescents, rythmé le processus thérapeutique et ont émergé

par poussées, par instants de rigidifications, qui ont permis l'installation de processus de transformations, ce qui nous permet de **valider** également cette sous-hypothèse.

***H1c – Lors de l'atelier, s'exprimeront également des formes secondaires de symbolisation, à travers la formulation verbale des contenus psychiques tels que les fantasmes ou les rêveries, les élaborations partagées sur le plan intersubjectif.***

Enfin, ces éléments représentatifs secondarisés ont également été repérés dans le corpus de nos résultats. En effet, la verbalisation et la représentation secondaire ont pu naître au contact de l'écriture et de la dynamique groupale, engageant une mise en représentation des éprouvés internes rendus partageables sur la scène intersubjective. Bien que cette dimension ait été moins prégnante, quantitativement parlant, au regard des deux autres catégories, les modalités de secondarisation ont malgré tout été mobilisées dans le rapport à l'écriture et à l'atelier dans son ensemble. Cette sous-hypothèse est donc également **validée**.

***H2 - L'atelier d'écriture favoriserait une transformation des formes originaires puis primaires en phénomènes secondarisés, à travers la relance des processus de symbolisation.***

Cette hypothèse souligne le caractère thérapeutique des ateliers d'écriture à travers l'observation des processus de symbolisation et de leur évolution. Nous avons montré au cours de ce travail la dynamique poursuivie par ces processus, et notamment la progrédience de cette évolution. En effet, nous avons globalement noté une régulation des processus de cristallisation et des ruptures par l'émergence de phénomènes associatifs primaires, évoluant vers des processus secondarisés et intersubjectifs, associés à la réémergence de la pensée et la pacification des liens entre les adolescents. Nous concluons donc à la **validation** de cette hypothèse.

***H2a - La manipulation sensori-motrice du médium écriture favorisera la reprise des expériences primaires pour les intégrer au registre secondaire, aux représentations psychiques.***

Nous avons en effet mis en évidence la manière dont la manipulation des caractéristiques matérielles du médium avait pour fonction, chez plusieurs adolescents, de médiatiser la relation entretenue par le sujet et son environnement, source de désorganisation. Par ailleurs, cette relation au médium a aussi permis d'introduire le sujet à la dimension narrative du médium et du psychisme. Ainsi, le rapport aux spécificités matérielles de l'écriture, celui au cadre de la médiation également, ont particulièrement favorisé la reprise d'expériences liées à la destructivité mais aussi à la désorganisation des liens à l'objet, afin de restaurer une fonction de liaison et de contenance en échec,



qui s'est ensuite trouvée être le point d'appui à des processus intersubjectifs et secondarisés. Cette sous-hypothèse est donc **validée**.

***H2b - Le matériel verbal lié à l'écriture témoignera d'une émergence de la réflexivité permettant l'élaboration des processus pathologiques.***

Les textes recueillis au cours de l'atelier rendent compte de l'évocation par les adolescents des processus psychiques mis en échec. Par ailleurs, et c'est d'autant plus le cas des narrations groupales, ces constructions narratives ont en effet témoigné de l'évolution des modalités d'entrée en lien des adolescents concernés. Le processus ainsi décrit a davantage mis en évidence une dynamique initiale de reprise du lien à l'autre favorisant l'émergence d'une narrativité à même de décrire mais aussi de transposer le processus conflictuel dans le champ de la narration. En ce sens, l'écriture rend compte de l'intégration des conflits psychiques au champ de la représentation secondaire, de la réflexivité, à travers des « actes narratifs » révélateurs, à cette échelle, des impasses de la symbolisation. A proprement parler, les processus de narrativité ont peu été mobilisés au cours de la thérapie par l'écriture, car les narratifs ont mis en évidence des limites persistantes dans les processus d'élaboration des adolescents. Nous avons donc mis en relief une certaine dynamique de symbolisation, de traduction du matériel psychique en latence dans l'appareil à langage verbal, et un apaisement des relations favorisant la relance des procédés de liaison psychique, pondérée cependant par une faible mobilisation du phénomène de narrativité en tant qu'organisation de l'espace identitaire. Cette sous-hypothèse est donc **partiellement validée**.

***H2c – Cette évolution et ces effets thérapeutiques prendront appui sur des aires potentielles de création, médiatisant le processus évolutif.***

Comme nous l'avons souligné, les évolutions dans la thérapie se sont, de manière systématique, appuyées sur des temps de désorganisations, de déséquilibre voire de rupture importants. En ce sens, ces déséquilibres, notamment relationnels, liés au rapport entre le sujet et son environnement, ont favorisé l'émergence de ces aires potentielles, d'indifférenciation et de confusion succédant aux moments de ruptures, permettant l'intégration de ces phénomènes à l'espace représentatif. En guise d'exemple, nous pouvons évoquer les relations entretenues entre Claire et ses pairs, et son besoin d'une relation en appui sur un étayage presque fusionnel qui lui a permis de se hisser sur la scène intersubjective et la collaboration avec le groupe. Ces aires transitionnelles, rendues possibles et tolérables dans le cadre de l'atelier, ont pu ainsi médiatiser des processus thérapeutiques, ce qui nous permet de **valider** cette sous-hypothèse.

### ***H3 - Le matériau narratif et verbal de l'atelier d'écriture permettrait de soutenir le processus de construction identitaire des adolescents rencontrés.***

Nos différents outils d'évaluation ont permis de constater deux phénomènes. D'une part, le processus de construction identitaire, l'engagement des adolescents dans les grands enjeux de l'adolescence ont été observables par les particularités du médium écriture (récit, narrations). À cet égard, nous avons constaté l'hétérogénéité du déploiement de ce processus en fonction des sujets. Ainsi, alors que certains adolescents semblent pleinement engagés dans la construction identitaire, dans la formation de l'identité narrative, d'autres semblent témoigner, à travers l'écriture, d'une rupture sensible de cette phase du développement de la subjectivité. Le second phénomène observé est lié à la condensation des processus thérapeutiques autour de la reprise des processus primaires, vers une ouverture à la secondarisation : en ce sens, les procédés liés à la narrativité n'ont été que peu explorés, mobilisés par les adolescents, aux prises avec des problématiques en deçà de l'identité narrative. Ainsi, l'atelier d'écriture a certes favorisé un travail de reprise des structures psychiques sur lesquelles s'appuie la construction identitaire et la fonction réflexive, constituant essentiel de cette construction, a également pu s'étoffer. Néanmoins, la poursuite d'une réflexion sur ce type de dispositifs pourrait conduire à étoffer la perspective d'un bénéfice sur la construction identitaire dans ces configurations psychothérapeutiques. Mais ces trajectoires sont restées inégalement investies, et cette sous-hypothèse ne peut être que **partiellement validée**.

### ***H4 - Notre méthodologie exploratoire pourrait permettre d'objectiver les processus de la thérapie à médiation par l'écriture.***

Les indicateurs que nous avons retenus, à travers l'utilisation de l'APQ, nous ont permis de dresser un répertoire de signes témoignant de l'évolution des processus de symbolisation au sein d'une médiation thérapeutique par l'écriture. Ces éléments, boussoles de repérage, pourraient ainsi être également mobilisés pour l'évaluation d'autres psychothérapies à médiation. Une telle évaluation à travers ces items spécifiques pourrait ultérieurement faire l'objet d'une validation par un comité d'experts, afin d'établir des indicateurs « objectivables » d'évaluation des processus de la médiation thérapeutique.

Par ailleurs, l'utilisation de l'APQ et les cotations des psychothérapies de ces adolescents ont pu rendre compte des phénomènes manifestes observés en médiation par l'écriture. L'usage de la méthodologie Q rend également possible un travail de comparaison avec les prototypes d'autres courants psychothérapeutiques. Ainsi, notre méthodologie exploratoire permet non seulement d'objectiver l'évaluation de notre atelier à médiation, mais aussi de rendre comparable cette thérapie

aux autres formes de psychothérapies. Cette hypothèse, vérifiée dans le cadre limité de notre étude, resterait à valider par d'autres recherches sur l'évaluation des psychothérapies à médiation.

## ASPECTS TRANSFÉRO/CONTRE- TRANSFÉRENTIELS

Cette partie, dédiée à l'analyse de la dynamique transféro/contre-transférentielle, vise à déterminer, ou au moins présenter et discuter l'implication subjective du chercheur au regard de son objet d'étude, dans la conduite même de l'activité de recherche. Pour mener à bien cette analyse réflexive sur la manière dont la subjectivité peut s'emparer de cette activité et de son objet, j'opterai ici pour l'usage de la première personne du singulier.

Il est communément admis que toute activité scientifique, toute démarche d'étude visant l'exploration d'un objet précis, aussi sous-tendue par la démarche scientifique qu'elle soit, est pour autant étroitement liée à la subjectivité de la personne qui explore (Roussillon, 2016). Le chercheur, bien que préservé en principe d'un certain nombre de « biais cognitifs » par la démarche de recherche, par la méthode scientifique qui met à sa disposition les outils visant l'objectivation de son observation, n'en demeure pas moins un sujet doté d'une existence physique et psychique qui colore nécessairement son rapport au monde. La capacité réflexive se présente alors, pour le chercheur, comme le moyen de connaître les processus subjectifs qui vont interagir avec son objet d'étude, que les outils de la méthode scientifique ne peuvent neutraliser.

En tant que chercheur, mon implication s'origine du psychologue clinicien que je suis, désirant acquérir une connaissance, une expertise liée à cette population particulière que sont les adolescents en situation de placement. Ce sont en effet des intérêts professionnels, découverts tôt, lors de mes premières expériences de stage, qui ont guidé mon désir de chercheur vers l'exploration d'une population spécifique. Par ailleurs, c'est également le désir de comprendre l'intérêt d'un modèle thérapeutique qui m'a conduit à formuler mon projet de recherche. C'est mon implication dans un modèle spécifique, le modèle psychanalytique et celui des médiations ainsi que les questionnements nourris à l'égard d'une population, qui m'ont amené à articuler des intérêts cliniques à une problématique de recherche. Ce travail s'appuie donc, en toute première intention, sur ce qui, dans le champ de la recherche sur les psychothérapies, peut s'apparenter à un « biais d'allégeance du chercheur ». En effet, avant d'entamer ce travail de recherche, ces intérêts pour la population et le

modèle se confondaient également avec la conviction, *a priori*, de l'efficacité d'un tel modèle, sur cette population donnée.

De plus, face à un certain nombre de difficultés rencontrées dans le cadre de l'organisation de ce projet de recherche, il s'est trouvé que les données qui figurent dans ce travail sont issues également de ma propre pratique clinique, en tant que thérapeute animant un groupe à médiation par l'écriture. Ce travail de recherche m'a doublement impliqué dans l'accès aux données cliniques que j'ai discutées tout au long de ce travail. En tant que chercheur d'une part, appliqué à analyser ces éléments issus de la rencontre clinique avec un groupe d'adolescent ; mais également en tant que clinicien, partie intégrante du dispositif, de la relation avec ces adolescents, avant même que le temps de l'analyse ne m'invite à me pencher sur mes propres attitudes, incarnées dans la démarche de recherche par les intitulés « le thérapeute » ou « le clinicien ».

La recherche implique donc d'engager un processus réflexif car le travail du chercheur doit pouvoir se questionner, se mettre en perspective, mais aussi parce que mon implication subjective dans la réalisation de ce travail a été complexe et plurifactorielle. En effet, sachant que cet engagement implique que le regard du chercheur est susceptible de colorer ses analyses, sa perception du matériel clinique qui lui est offert, la capacité réflexive consiste en une prise de conscience de cette coloration dans le processus d'analyse lui-même. Il s'agit, à mon sens, de ne pas se laisser aller à une croyance qui viserait à considérer que la réalité est constituée d'une palette de couleurs qui n'auraient aucun lien avec nos propres projections. Par ailleurs, cette recherche a ceci de spécifique que l'objet de recherche, « le thérapeute », est également la personne qui devra en décrire les caractéristiques. Ainsi, le travail d'analyse des données cliniques, mais également d'agent de l'activité thérapeutique, est imprégné de questionnements spécifiques, de réflexions qui ont trait directement à cette interrelation entre l'objet de recherche et le chercheur que je suis.

Ainsi, la problématique posée par ce travail, que nous pouvons résumer ainsi : « est-ce que l'écriture peut tendre à accompagner le processus d'adolescence lorsque celui-ci s'inscrit dans un contexte de placement ? » peut également se rapporter à la question : « qu'est-ce qu'une bonne psychothérapie pour adolescents placés ? ». Ces questions ont pour particularité de s'adresser à la notion de psychothérapie, d'effets, qui sont définis dans le cadre de la recherche, mais qui pour autant renvoient à des projections fantasmatiques, condensent un ensemble de signifiants propres au clinicien, indépendamment de la démarche de recherche. En effet, les recherches ont pu montrer que les opérateurs de la psychothérapie sont parfois différents de la représentation du clinicien sur ce qui rend son modèle efficace. Au carrefour de ces questionnements se pose aussi une question transversale qui vise à déterminer ce que « bonne » psychothérapie ou « accompagner » signifie, et surtout, de quel point de vue cela se signifie. En d'autres termes, alors que la démarche scientifique

de recherche vise à définir ces questions précisément, il y a, pour la subjectivité, un risque d'équivoque entre ce qui constitue une « bonne » psychothérapie, du point de vue du patient ou de celui du clinicien.

Ma posture de clinicien impliqué dans la démarche visant à répondre à cette question a alors pu faire émerger en moi la question suivante : « suis-je/serais-je un bon thérapeute ? ». Ce travail ne m'aura pas permis de répondre à cette question, mais il en aura pour autant jalonné plusieurs étapes. En effet, l'analyse de ces questions vise l'identification de facteurs qui concourent à déterminer l'efficacité, les effets, les processus qui se déroulent en psychothérapie. Dans mon cas, la situation clinique a pu se présenter comme le lieu d'une centration de ces questions sur ma personne. La conscience d'un après-coup de cette expérience clinique dans une dynamique d'analyse ne me faisait-elle pas courir le risque de découvrir que le modèle thérapeutique que j'exploitais était sans effet ? Que le facteur « thérapeute » que je représentais n'étais pas suffisamment efficace ? Ainsi, la récurrence de mon activité clinique mais aussi scientifique a pu avoir pour effet de « narcissiser » la problématique de recherche tant la question qu'elle posait me plaisait, en tant que sujet, face à la problématique de la castration. Allais-je me montrer bon clinicien, me montrer bon chercheur ? À ces questions s'ajoute également celle de l'interlocuteur qui la dialectise : qui est cet autre à qui la question s'adresse ? De la même manière, les éprouvés contre-transférentiels naissants du cadre thérapeutique étaient également l'occasion d'une strate supplémentaire de questionnements auto-adressés quant au « sens » de l'activité que je pouvais mener.

Cette question de recherche condensait par conséquent, à elle seule, un ensemble d'interrogations qui ont eu pour effet de générer des processus subjectifs liés à des problématiques narcissiques, professionnelles, intersubjectives, mais qui également concourraient à intégrer ces questions dans le champ de l'indéterminé.

J'ai pu souligner à de nombreuses reprises à quel point la clinique adolescente est caractérisée par des phénomènes intenses, parfois violents, liés à la rupture, la déliaison. Ainsi, face à ces processus, le thérapeute que j'étais au moment de ces rencontres cliniques a vu naître deux sentiments qui se sont avérés particulièrement éprouvants au regard de la problématique alors narcissique, auto-centrée qu'ils pouvaient soulever. Ainsi, l'agitation, l'hyper-activité de ces adolescents a pu me faire ressentir l'envahissement, une sensation de submersion et une impuissance à « mettre de l'ordre » dans le cadre thérapeutique secoué par la tempête émotionnelle qui les agitait. Ce contre-transfert s'est avant tout appuyé sur les sollicitations parfois incessantes des adolescents. En effet, l'émergence d'une demande s'est souvent étayée sur la création d'un ensemble d'autres demandes émanant de chacun des membres de l'atelier. Par ailleurs, les mouvements violents, insultes et parfois les coups portés entre les adolescents pouvaient véhiculer cette réaction contre-transférentielle, au même titre

que les modalités d'envahissement corporelles (collages) ou sonores (cris, bruits sourds). Corollairement j'ai pu éprouver de la sidération, une impossibilité de penser, débouchant sur de la lassitude et la tentation que représente la perspective de rupture en tant qu'échappatoire. En d'autres termes, j'ai pu, à l'issue de certaines séances de l'atelier, éprouver un certain découragement accompagné de questionnements sur le sens-même de l'atelier. Il m'a semblé que la démarche d'évaluation, d'analyse liée à la recherche et consécutive à l'activité clinique ait eu un effet de court-circuitage du processus d'élaboration. Le processus qui vise à réfléchir son propre contre-transfert, en faire le grain à moudre du thérapeute et de la psychothérapie, le trépied à la possible émergence de nouvelles formes de symbolisation s'en trouvait alors ralenti. En effet, cette activité, et cette conscience de l'activité réflexive à mener, agissait comme un court-circuitage de ma capacité à penser au-delà de ce qui m'apparaissait ponctuellement comme un échec. Cette question de ma propre compétence, de ma propre capacité à faire, à être thérapeute, suffisamment bon thérapeute, m'a donc occupé pendant de longues semaines. Plongé dans l'indéterminé et dans l'effervescence de la thérapie, l'ensemble des phénomènes de rupture, d'agitation et de désorganisation m'apparaissaient, au moment de la thérapie, comme des traces de l'échec de celle-ci. Au moment de la rencontre, les phénomènes qui apparaissent être aux fondements-mêmes de l'activité thérapeutique, enclencheurs du processus de changement, m'apparaissaient comme des obstacles insurmontables.

Une autre question s'est imposée également à moi au regard de l'activité à la fois clinique et de recherche : « à leur place, aurais-je écrit ? ». L'indétermination qui pouvait présider aux premiers temps de ces rencontres s'est alors étendue jusqu'à cette question qui témoignait d'une identification à ces adolescents. En effet, j'ai toujours été intimement convaincu de l'importance de l'effet que peut avoir l'écriture, et plus généralement la création, dans la vie d'une personne. Or, c'est avec autant de conviction que j'ai conscience de l'épreuve de l'angoisse de la page blanche, du blocage de la créativité. En effet, l'écriture est un mode de création que j'apprécie, que j'ai beaucoup mobilisé et qui m'a toujours paru fascinant. Ainsi, écrivant, je suis aussi particulièrement intéressé par ces sujets qui écrivent. Par ailleurs, en tant que l'adolescent d'hier, et que l'adulte d'aujourd'hui, j'ai buté régulièrement sur l'impossible mise en marche du processus créateur. Et il s'agit sans doute de mon propre rapport à l'angoisse de la page blanche, qui m'a conduit à fantasmer, par identification, une angoisse supposée, ressentie par les adolescents.

Ainsi, mon propre rapport à l'écriture s'est télescopé à la notion-même de psychothérapie, renvoyant alors cet acte créateur à une expérience que j'ai pu moi-même faire, radicalement différente de celle que ces adolescents s'apprêtaient à vivre. Cette dynamique a alors eu un effet de transformation de l'objet d'étude scientifique qui m'était extérieur, en un objet plus intime lié à mon expérience de l'écriture. C'est alors un autre, des autres, des adolescents, des écritures, des processus,

qui sont venus « me donner de mes nouvelles » (Breton, cité par Viardot, 2018). Cette question de mon propre rapport à l'écriture s'est donc également entremêlée à la question réelle, posée par l'objet d'étude de la recherche.

Cette expérience clinique m'a demandé de pouvoir me déloger de ces questions, et d'opérer un retournement qui puisse me permettre cette fois d'entendre plus spécifiquement ce que ces adolescents avaient, eux, à dire de leur rapport à l'écriture, à la thérapie. Il a été nécessaire de m'adapter à la demande et aux besoins de ces adolescents. Ceux-ci, intéressés par l'écriture, ne se sont cependant pas attardés sur ses dimensions littéraires, scolaire. L'intérêt qu'ils portaient à l'écriture n'était pas l'intérêt du texte, des mots, des bons mots ou des récits forts et chargés de sens, dont les constructions verbales rendent compte d'un véritable travail de littérature. C'est autre chose qui s'est joué, c'est autre chose qu'ils y découvraient, et il m'a fallu renoncer à cette idée selon laquelle l'écriture correspond à la production d'une œuvre littéraire, d'un récit ficelé dont l'enjeu est le déploiement d'une trame narrative nécessairement liée à une dimension artistique. Il semble que c'est la raison pour laquelle la notion d'espace et de matériau est si importante dans ce dispositif, au-delà des mots, de l'écriture en elle-même, parce que ces adolescents sont venus chercher dans l'écriture ce qui répondait à leurs intérêts, à leurs désirs et à leurs impasses. Cette adaptation personnelle, thérapeutique, à cette demande implicite des adolescents a d'ailleurs pu s'appuyer également sur des intérêts personnels, résidant dans mon attrait pour la musique. La musique, est pour moi un moyen d'expression et de créativité qui émerge de manière plus aisée, plus naturellement. Le contact avec l'écriture renvoi pour moi à la rugosité décrite plus haut, liée à la page blanche, et qui tend à disparaître au moment de « jouer » de la musique. Alors en tant que musicien, j'ai également porté mon attention sur la dimension sonore, sur le travail d'harmonisation de ce groupe, ou au contraire sur les phénomènes de désaccordages. C'est aussi la dimension sensori-motrice, la manière dont les gestes ont accompagné la pratique de ce groupe d'adolescents, qui m'a interpellé, et qui m'a permis de disposer d'outils au-delà des textes, pour penser l'écriture chez eux. Je me suis alors rendu compte que, de leur côté, loin des questionnements qui ne concernent que moi, ces adolescents se mettaient à « jouer » de l'écriture.

L'ensemble de ces questions a connu une mise en perspective au fil du temps, au cours de mon parcours de chercheur et de clinicien. Il aura fallu notamment, la capacité réflexive de l'autre, des rencontres du quotidien, des collègues, des manifestations scientifiques, des communications en séminaires, avec qui les échanges ont été salutaires car m'ayant permis, en les nommant, de représenter les processus qu'il m'était difficile de figurer à leur contact direct. Ainsi, l'échange et la médiatisation de cette expérience d'atelier d'écriture avec l'autre auront fonctionné pour moi comme un véritable médium-malléable, comme une remise en route de mes propres processus représentatifs

mis en latence dans cette expérience saturée en stimulations et en perceptions. En effet, alors que la psychothérapie à médiation favorise la relance des processus de liaison pour le sujet, jeune patient qui s'y engage, la médiation est également une coordonnée nécessaire à l'élaboration du clinicien, et à plus forte raison lorsque derrière lui se loge le chercheur. Ainsi, le principe de solitude initiale qui préside à l'élaboration d'un travail de thèse, dans lequel je me suis engagé comme producteur et analyseur de données, a été scandé par ma démarche d'externalisation de mon expérience, par une recherche de partage de cette expérience avec l'autre.

Les premières traces de ce mouvement réflexif se sont d'abord manifestées de manière non-consciente. Un mouvement de transformation dans ma démarche a en effet pu apparaître, à la manière d'un signifiant formel, avant que la réflexivité ne puisse en faire un objet de représentation communicable. Ainsi, dans le parcours de cette recherche s'est posée la question de l'introduction d'un groupe de pairs dans la méthodologie d'analyse des données. Cette étape du développement de ce travail a ainsi pu, dans un premier temps, répondre à des questions d'ordre scientifique, mais a aussi et surtout permis l'introduction d'une tiercéité, d'une médiation entre moi-clinicien et moi-chercheur, entre ma propre subjectivité et les données de cette étude, et a pu éclairer d'une lumière nouvelle l'ensemble des données.

Ma perception actuelle de la conduite de ce travail n'est pas sans m'évoquer le parcours thérapeutique décrit chez ces adolescents tout au long de la recherche elle-même. Il m'est apparu que la posture de clinicien, puis de chercheur isolé sur ses données, ont généré des processus d'introversión, d'empêchement de la capacité de pensée et de réfléchir, qui sous certains aspects se rapprochent des impasses rencontrées par les adolescents. L'effet de sidération produit par le sentiment d'envahissement, par les mouvements, les processus en jeu, leur intensité puis par la quantité de données et leur caractère insaisissable de prime abord, n'a pu se dissiper qu'après avoir entrepris une démarche d'extériorisation et de médiatisation de ces données, de ces expériences. Ainsi, le groupe de pair et l'ensemble des échanges que j'ai pu avoir autour de cette recherche ont opéré comme de véritables tiers, me permettant de me dégager d'une indétermination qui rompait les limites, les frontières entre l'objet de recherche et moi-même, entre l'objet réel et l'objet de mes propres représentations.



# CONCLUSION

Notre recherche nous a permis d'explorer plusieurs questions liées à la fois à la nature de la prise en charge des adolescents en situation de placement, à l'étude des dispositifs adaptés à leurs besoins spécifiques, mais également de nous intéresser à la question plus précise de la méthodologie visant à étudier ces effets, ce qui nous a amené, en troisième lieu, à également réfléchir au statut des psychothérapies psychanalytiques, dont l'efficacité est sans cesse remise en question (Rabeyron, 2019, 2021 ; Keller et Landman, 2018 ; Castel, 2006).

Tout d'abord, ce travail nous renseigne sur plusieurs éléments concernant ces adolescents en situation de placement : il nous permet de constater les entraves liées aux processus représentatifs et les situations cliniques auxquelles ces impasses peuvent conduire. Notre étude de la narrativité nous aide à comprendre comment ces impasses sont perceptibles et impactent la capacité de mise en récit de soi. À travers leur actualisation dans le contexte groupal, ces phénomènes rendent compte du type de problématiques auxquelles ces adolescents peuvent potentiellement être confrontés au quotidien. Ces données nous indiquent par ailleurs à quel point cette population doit faire l'objet d'une attention spécifique au regard de sa prise en charge, des différents pans de l'accompagnement, et que ceux-ci doivent s'appuyer sur les spécificités des capacités représentatives des jeunes. La prise en compte de la dynamique processuelle de symbolisation et l'introduction de la notion de malléabilité semblent à cet égard particulièrement pertinentes dans l'élaboration d'un projet de soin. En effet, nos données ont montré comment l'existence d'une multiplicité de cadres et leur caractère résistant, persistant favorisait à la fois l'existence de processus de ruptures, mais aussi autorisait l'engagement de dynamiques de ré-arrimages. Le cadre, de par son caractère plurifactoriel, multi-sensoriel également, a permis l'actualisation des processus impensés mais aussi leur mise en scène puis en narration. À cet égard, la spécificité de l'écriture et les différents feuillets de cadre qu'elle propose constituent des scènes supplémentaires, des virtualités symbolisantes prêtes et disponibles pour accueillir à la fois les processus, les mettre en image, mais aussi les traiter pour qu'ils puissent être réappropriés.

Au point de vue thérapeutique, notre travail nous conduit donc à envisager l'intérêt que représente le modèle de l'écriture, de la médiation et du contexte groupal. Nous avons mis en évidence comment la caractéristique médium-malléable de l'environnement thérapeutique semble primordiale pour l'accompagnement des adolescents en situation de placement, et la manière dont le maillage « des » cadres de la thérapie par l'écriture s'avère contenant des processus complexes de déliaison qui peuvent émerger. Ainsi, ce qu'offre l'écriture représente une succession de cadres potentiellement

sécurisants, qui lorsqu'ils exercent cette fonction contenante, peuvent être mobilisés à nouveau dans le but cette fois de favoriser l'élaboration et la représentation d'une problématique interne.

En résumé, l'écriture est une scène secondaire sur laquelle se projettent, et se représentent les processus qui naissent dans le cadre groupal et relationnel, in situ. Les processus qui s'y transfèrent peuvent donc y être perceptibles, appréhendables et compréhensibles, saisissables, et deviennent alors manipulables dans le cadre thérapeutique. Ainsi, le médium autorisant des mouvements de ruptures, de retrait, d'agressivité et de destructivité, il favorise l'apaisement d'une pulsion qui à son tour autorise la recréation du lien et la mise en narration de l'histoire de la pulsion.

L'écriture apparaît donc comme un médium qui, dans ses caractéristiques fondamentales, porte la potentialité de représentation des processus qui se déroulent dans le cadre plus global de la thérapie. Il nous semble donc particulièrement intéressant d'introduire ce médium dans l'accompagnement des adolescents placés. En outre, la poursuite des études liées au médium écriture pourraient également permettre de développer sa fonction soutenance du processus de construction identitaire.

Par ailleurs, nous avons pu mettre en lumière les grandes directions processuelles et les mécanismes généraux qui président au fonctionnement de la médiation écriture, et en dégager des spécificités. La méthodologie que nous avons proposée s'est ainsi posée comme un moyen de lever certaines des difficultés rencontrées dans le champ de l'évaluation des dispositifs thérapeutiques à médiation. Ainsi, nous pouvons proposer que l'APQ, notamment, apparaît approprié pour caractériser une thérapie à médiation et rendre observables certains des facteurs communs partagés avec les autres courants thérapeutiques, par exemple, ainsi que des facteurs spécifiques, propres au fonctionnement de cette modalité psychothérapeutique (Boulay, Invernizzi, Demogeot et Lighezzolo-Alnot, 2020d). La pertinence de cet outil semble également favorisée lorsqu'elle s'inscrit dans une méthodologie mixte, qui combine à la fois une démarche quantitative et qualitative, mais aussi des axes d'analyse qui s'inscrivent dans des perspectives épistémologiquement identifiables (ici, psychanalytique) et pan-théoriques.

En effet, nos données nous ont permis de relever des indicateurs qui rendent les processus de la médiation thérapeutique par l'écriture intelligibles sur le plan *des* psychothérapies, mais aussi assimilable au champ psychanalytique à partir d'analyses portant sur des processus de symbolisation et les caractéristiques malléables du thérapeute dans cette thérapie à médiation. Cette modélisation nous a permis, dans le contexte de la dyade, d'observer l'interaction qui existe entre processus de symbolisation et caractéristique médium-malléable du thérapeute. La méthode du Q-Sort peut ainsi contribuer à rendre observables et opérationnels les phénomènes de transformations et les

aménagements dyadiques correspondants à une partie du champ constituant la médiation thérapeutique par l'écriture.

Par ailleurs, le contexte méthodologique de notre étude suit une trajectoire novatrice, au regard de plusieurs éléments. Premièrement l'APQ n'a jamais été utilisé auprès d'une population francophone. Deuxièmement, l'APQ n'a, à notre connaissance, pas été utilisé pour caractériser une médiation groupale, ni pour caractériser la médiation groupale par l'écriture. Enfin, nous n'avons, à l'heure actuelle, pas observé d'articulation entre différents types d'outils de mesures, liés à la fois au paradigme psychanalytique (les grilles d'évaluation de symbolisation) et au champ plus large de l'évaluation des processus des psychothérapies (APQ).

Un autre point de réflexions concerne le statut des psychothérapies psychanalytiques, et celui des médiations. En effet, il a pu être attendu que les traitements psychanalytiques laissent leur place à d'autres types de traitements psychothérapeutiques, tant le modèle psychanalytique est aujourd'hui l'objet de vives critiques, depuis le monde scientifique jusque dans l'espace médiatique et l'opinion publique (Rabeyron, 2021 ; Castel, 2006).

En effet, de nombreuses critiques sont adressées à la psychanalyse et portent sur les effets de ce modèle thérapeutique (tantôt supposant une absence d'effet, tantôt avançant l'insuffisance d'études permettant de les démontrer), sur le fait qu'il échappe également, de par son cadre épistémologique même, à la possibilité d'une évaluation fiable de ses effets à travers la méthode scientifique. Une telle assertion ne peut plus aujourd'hui s'envisager au regard des nombreuses preuves d'efficacité des traitements psychanalytiques (Shelder, 2010 ; Visentini, 2021 ; Rabeyron, 2021). De la même manière, nous avons vu comment le champ de l'évaluation des effets et des processus permet aujourd'hui de disposer de designs méthodologiques riches qui favorisent l'accès à la formulation de preuves de haute qualité scientifique au regard de l'étude des psychothérapies, indépendamment de leur corpus théorique correspondant. Le courant visant à proposer des méthodologies d'évaluation des psychothérapies en contexte naturaliste a pu produire des résultats démontrant la possible évaluation des dispositifs dans ce contexte ainsi que leur intérêt clinique et scientifique (Lapeyronnie et al., 2006 ; Visentini, 2021). Des recherches « naturalistes d'efficacité réelle » sont donc à poursuivre dans tous les champs psychothérapeutiques pratiqués, d'autant plus que des dispositifs méthodologiques de haute qualité et de rigueur scientifiques proches des « gold standard » sont accessibles à ce genre d'études et d'enjeux, comme par exemple l'étude intensive de cas clinique (Thurin, 2009 ; Thurin et Briffault, 2006) : elle permet en effet, à l'image des ECR, de neutraliser un certain nombre de biais et de limites méthodologiques, de prendre en compte tant les médiateurs que les modérateurs du changement, de manière adaptée à la réalité de la pratique et des phénomènes de la clinique (Thurin et Thurin, 2010).

De la même manière, de plus en plus d'initiatives récentes s'appuient sur cette nécessité d'évaluation des dispositifs psychanalytiques, qui répond à un enjeu de sauvegarde de ces méthodes thérapeutiques injustement décriées, et dont la portée thérapeutique et l'utilité, en termes de santé publique sont à préserver. Des recherches futures pourraient donc avoir pour objectif de renforcer les méthodologies existantes visant d'une part à affirmer l'efficacité de ces dispositifs et d'autre part à renforcer l'étude des processus inhérents aux psychothérapies à médiation dans leur diversité, car celles-ci sont largement représentées et mobilisées par les cliniciens. Les thérapies par l'écriture pourraient également bénéficier de telles continuations, tant le modèle semble pertinent pour la population adolescente.

Ce travail de recherche n'est pas sans comporter plusieurs limites.

Nous nous sommes appuyés sur des données quantitatives recueillies auprès d'un nombre réduit de sujets. Si le nombre de mesures et la méthodologie Q nous permettent de produire des données statistiques intéressantes, ils n'en restent pas moins spécifiques au cadre de la médiation que nous décrivons, et ne s'exportent pas au cadre plus général *des* médiations thérapeutiques par l'écriture, ne nous permettant pas de généraliser les résultats présentés. Un échantillon plus important d'adolescents pourrait alors permettre d'étendre la validité scientifique de nos données. D'autre part, dans cette perspective, l'augmentation du nombre de chercheurs dans le groupe de pairs, l'augmentation du nombre de groupes d'écriture, et enfin l'introduction d'un groupe contrôle seraient également des éléments primordiaux pour asseoir avec plus de validité la portée des résultats présentés dans notre travail.

Par ailleurs, bien que le design méthodologique de notre étude témoigne du caractère inédit de notre recherche, il en marque également certaines limites. Tout d'abord, notre traduction française de l'APQ, si elle s'appuie sur l'expertise de plusieurs chercheurs et sur les réflexions proposées par les auteurs de la validation de l'outil (Calderon et al., 2017) dans sa version anglophone, n'a cependant pas été validée en langue française. Dès lors, l'outil n'a pas fait l'objet d'une validation sur une population d'adolescents français, et son utilisation en contexte groupal n'a encore jamais permis d'en démontrer la pertinence au niveau scientifique. Ainsi seule la version de Q-Sort pour patients adultes (PQS) a, à notre connaissance, fait l'objet d'une étude en contexte de thérapie groupale (Valter, 1997). De plus, les grilles d'évaluation de la symbolisation que nous proposons sont également des dispositifs inédits, qui, s'ils sont fondés sur de précédents travaux ayant été longuement développés (Brun et al., 2016), n'ont pour autant pas été validés. Ces résultats sont donc à concevoir dans ce qu'ils offrent d'une perspective exploratoire, tant en termes de méthodologie, qu'au niveau d'une tentative de compréhension des processus thérapeutiques de la médiation écriture. Nous avons en effet exploré ici de nouvelles perspectives méthodologiques jusqu'à présent absentes du champ

des thérapies à médiation, ce qui, en ce sens, nous permet d'apporter un éclairage nouveau sur ce paradigme psychothérapeutique. Notre méthodologie rejoint alors les préconisations proposées par Brun et al. (2016b), proposant de s'appuyer sur des outils pensés spécifiquement pour rendre compte des processus de transformation en psychothérapie, qui puissent intégrer une analyse de l'ensemble des constituants et opérateurs du cadre thérapeutique.

Afin de poursuivre l'exploration des effets des psychothérapies par l'écriture, il pourrait être intéressant de procéder à une étude dont la démarche méthodologique viserait précisément à mettre en évidence les effets et non les processus. De plus, un approfondissement pourrait aussi reposer, par exemple, sur l'introduction de temps de mesures supplémentaire, mais aussi de mesures au-delà d'un an après la fin de la thérapie, afin d'observer longitudinalement la stabilisation, la régression ou au contraire la poursuite de l'évolution des effets observés. En effet, plusieurs recherches mettent l'accent sur les phénomènes observés à la suite des psychothérapies psychanalytiques, dont les effets continuent de croître après un an, et restent stables, et ce de manière durable (Shedler, 2010). En outre, la multiplication des relevés de données au cours du temps permet également d'accéder à des modèles d'analyse statistiques qui renforcent la validité des analyses fondées sur le cas unique (Kazdin, 1982).

Cette étude pourrait également être poursuivie dans le champ de la recherche sur les psychopathologies de l'adolescence, et explorer d'autres contextes d'utilisation de ces dispositifs, auprès d'autres types de psychopathologies. Ainsi, il serait intéressant de comparer les résultats de ce type de dispositifs afin de préciser des critères d'orientation dans le cadre de prises en charges en psychiatrie notamment. Disposer d'un corpus de données scientifiques fondées sur une méthodologie homogène rendrait ainsi le processus d'indication plus aisé, et dont les jeunes patients pourraient bénéficier de manière directe. L'introduction dans une telle méthodologie, d'un groupe contrôle, d'une étude de plus grande ampleur visant précisément à étudier les effets et les processus dans une dimension quantitative, permettraient ensuite de valider l'intérêt de l'écriture auprès des adolescents placés. Par ailleurs, et au regard de la population des adolescents placés, une dynamique de formation ou d'information portant sur le champ de la médiation, sur les concepts qui en sont à l'origine et les effets thérapeutiques qui en émergent pourraient également favoriser l'accompagnement de ces sujets au sein des structures médico-sociales et socio-éducatives. L'enjeu serait alors de diffuser les connaissances relatives au modèle des médiations, pour intégrer les notions de malléabilité, les effets de l'objet et de l'environnement sur le sujet au sein des pratiques professionnelles et des accompagnements, et souligner à quel point ces settings thérapeutiques peuvent s'avérer particulièrement aidants.

# BIBLIOGRAPHIE

1. **Ablon, J.-S., Jones, E.-E.** (1998). How expert clinicians' Prototypes of an ideal treatment correlate with outcome in psychodynamic and cognitive-Behavioral therapy. *Psychotherapy research*, 8, 71-83.
2. **Ablon, J.-S., Jones, E.-E.** (1999). Psychotherapy process in the national institute of mental health treatment of depression collaborative research program. *Journal of consulting and clinical psychology*, 67, 64-75.
3. **Ablon, S.-J., Raymond, A.-L., Smith-Hansen, L.** (2011). The contribution of the psychotherapy process q-set to psychotherapy research. *Research in psychotherapy*, 14, 14-48.
4. **Alexander, K. C.** (1990). Communicating with potential adolescent suicides through poetry. *The Arts in Psychotherapy*, 17(2), 125-130. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(90\)90022-I](https://doi.org/10.1016/0197-4556(90)90022-I)
5. **Altay, N., Kilicarslan-Toruner, E., & Sari, Ç.** (2017). The effect of drawing and writing technique on the anxiety level of children undergoing cancer treatment. *European Journal of Oncology Nursing*, 28, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2017.02.007>
6. **Artaud, A.** (1947). Van Gogh, le suicidé de la société. Paris: Gallimard.
7. **Anargyros, A.** (2008). Construction dans l'analyse. Fiction et réalité dans l'écriture. *Revue française de psychanalyse*, 72, 1693-1698.
8. **Ali-Hamed, N., de Becker, E.** (2010). L'enfant au coeur des violences conjugales. *L'information psychiatrique*, 86, 839-847.
9. **Anbar, R. D.** (2001). Automatic word processing: A new forum for hypnotic expression. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 44(1), 27-36. <https://doi.org/10.1080/00029157.2001.10403453>
10. **Anaut, M.** (2002). Trauma, vulnérabilité et résilience en protection de l'enfance. *Connexions*, 77, 101-118.
11. **Anaut, M.** (2002). Résilience, transmission et élaboration du trauma dans l'écriture des enfances blessées, Perspectives Psychiatriques, 41, 4, 1-9.
12. **Anzieu, D.,** (1981). *Le corps de l'œuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
13. **Anzieu D., Anzieu A., Guillaumin J., Houzel D., Lecourt É., Enriquez E., et al.** (1987). *Les Enveloppes psychiques*. Paris : Dunod.
14. **Aprile, P., Englebert, J., Gauthier, J.-M.** (2015). La sécurité affective chez l'enfant en milieu résidentiel: des soins du corps au bien-être émotionnel. *L'évolution psychiatrique*, 80, 501-513.
15. **Ateliers Claude Chassigny.** (2017). *Histoire et archives de l'association*. Ateliers Claude Chassigny. Disponible en ligne : <https://acchassigny.org>.
16. **Attigui, P.** (2012). *Jeu, transfert et psychose*. Paris: Dunod.
17. **Aulagnier, P.** (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.
18. **Auxemery, Y.** (2010). Risques et utilités du web en santé mentale chez l'adolescent, évolution et perspectives. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58, 500-506.
19. **Avelines-Lebon, C., Roussillon, R.** (2017). Intérêt du concept de signifiant formel en thérapie familiale psychanalytique. *Le divan familial*, 39, 189-202.
20. **Azoulay, C.** (2002). La feuille de dépouillement du TAT: des origines à nos jours. *Psychologie clinique et projective*, (1), 21-59.
21. **Baez, S., Herrera, E., García, A. M., Huepe, D., Santamaría-García, H., & Ibáñez, A.** (2018). Increased moral condemnation of accidental harm in institutionalized adolescents. *Scientific reports*, 8, 1-8.
22. **Bambery, M., Porcerelli, H.-H.** (2007). Measuring psychotherapy process with the adolescent psychotherapy Q-Set (APQ): Development and applications for training. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 44, 405-422.

23. **Barthes, R.** (1953). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris: Seuil.
24. **Barto, B., Bartlett, J.-D., Von Ende, A., Bodian, R., Norona, C.-R., Griffin, J., Goldman-Fraser, J., Kinniburgh, K., Spinazzola, J., Montagna, C., Todd, M.** (2018). The impact of a statewide trauma-informed child welfare initiative on children's permanency and maltreatment outcomes. *Child abuse & neglect, 81*, 149-160.
25. **Beal, S., Greiner, M.** (2015). Children in non parental care: health and social risks. *Pediatric Research, 79*, 184-190.
26. **Becker, E.** (2010). L'enfant et le conflit de loyauté: une forme de maltraitance psychologique. *Annales médico-psychologiques, 169*, 339-344.
27. **Beldacci, C.** (2010). Quel parcours de soins pour les adolescents présentant des troubles des conduites ? *L'encéphale, 3*, 546-553.
28. **Benarous, X., Consoli, A., Raffin, M., Cohen, D.** (2014). Abus, maltraitance et négligence : épidémiologie et retentissements psychiques, somatiques et sociaux. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 62*, 299-312.
29. **Benedan, L., Powell, M., Zajac, R., Lum, J.** (2018). Suggestibility in neglected children: The influence of intelligence, language, and social skills. *Child abuse and neglect, 79*, 51-60.
30. **Bensadon, P.** (2012). Lectures et écritures : processus de création, clinique, poétique ... *Topique, 118*, 115-128.
31. **Berardo, C.** (2014). Alice in writerland: Writing as a therapeutic tool and a way to understand adolescent needs. *Transactional Analysis Journal, 44*(2), 142-152. <https://doi.org/10.1177/0362153714541950>
32. **Berger, M.** (2006). La spécificité du travail clinique en protection de l'enfance. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 54*, 137-141.
33. **Berger, M.** (2018). Les adolescents violents. Réflexions cliniques, psychopathologiques et thérapeutiques. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 66*, 145-153.
34. **Bergeret, J.** (1974). *La personnalité normale et pathologique*. Paris : Dunod.
35. **Bernhard, T.** (1980). *Le souffle : une décision*. Paris: Gallimard.
36. **Bick, J., Zeanah, C. H., Fox, N. A., & Nelson, C. A.** (2018). Memory and executive functioning in 12-year-old children with a history of institutional rearing. *Child development, 89*, 495-508.
37. **Birraux A.** (2013). Les adieux à l'enfance. In. M.R. Moro (dir.), *Devenir adulte : chances et difficultés* (p. 23-35). Paris : Armand Colin.
38. **Bion, W. R.** (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
39. **Bion, W. R.** (1983). *Réflexion faite*. Paris : PUF.
40. **Blake, M. J., Blake, L. M., Schwartz, O., Raniti, M., Waloszek, J. M., Murray, G., ... Allen, N. B.** (2018). Who benefits from adolescent sleep interventions? Moderators of treatment efficacy in a randomized controlled trial of a cognitive-behavioral and mindfulness-based group sleep intervention for at-risk adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(6), 637-649. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12842>
41. **Bland, V., Lambie, I., Best, C.** (2018). Does childhood neglect contribute to violent behavior in adulthood ? A review of possible links. *Clinical psychology review, 60*, 126-135.
42. **Boisseuil, A.** (2017). La préconception en psychanalyse, un concept pluriel. Un processus intriquant soi et l'autre. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 65*, 482-486.
43. **Boniell-Nissim, M., & Barak, A.** (2013). The therapeutic value of adolescents' blogging about social-emotional difficulties. *Psychological Services, 10*(3), 333-341. <https://doi.org/10.1037/a0026664>
44. **Bonneville, E.** (2010). Effets des traumatismes relationnels précoces chez l'enfant. *La psychiatrie de l'enfant, 53*, 31-70.
45. **Bos, K. J., Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Fox, N. A., & Nelson, C. A.** (2010). Stereotypies in children with a history of early institutional care. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 164*, 406-411.

46. **Botbol, M., Choquet, L-H., Grousset, J.** (2010). Éduquer et soigner les adolescents difficiles : la place de l'aide judiciaire contrainte dans le traitement des troubles des conduites. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58, 224-233.
47. **Boulay, C., Demogeot, N. Lighezzolo-Alnot, J.** (2020a). Dispositifs thérapeutiques par l'écriture à l'adolescence : une revue systématique de la littérature. *L'évolution Psychiatrique*, 85 (2), 281-297.
48. **Boulay, C., Demogeot, N., Frigaux, A., Lighezzolo-Alnot, J.** (2020b). Ruptures et placement à l'adolescence : enjeux d'une narration de soi. *Bulletin de psychologie*, 566/73 (2), 99-113.
49. **Boulay, C., Demogeot, N. Lighezzolo-Alnot, J.** (2020c). Atelier d'écriture et troubles du comportement à l'adolescence : fonction contenante des cadres en thérapie à médiation avec un adolescent placé. *La psychiatrie de l'enfant*, 63 (1), 151-195.
50. **Boulay, C., Invernizzi, C., Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J.** (2020d). Médiations par l'écriture et symbolisation : évaluation d'un dispositif thérapeutique pour adolescents avec l'Adolescent Psychotherapy Q-Set. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 68, 440-450.
51. **Bourgeois, M.-L., Masson, M.** (2015). Ecriture et psychiatrie. Ce qui n'est pas écrit n'existe pas. *Annales médico psychologiques*, 173, 324-327.
52. **Bourlot, G.** (2018). Qu'est-ce qu'une narration ? Les fonctions psychiques de la narration. *L'évolution psychiatrique*, 83, 627-645.
53. **Bourlot, G.** (2020). Fonctions psychiques et potentiels thérapeutiques de la narration chez l'enfant et l'adolescent. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 10, 141-176.
54. **Bowlby, J.** (1978). *L'attachement. Attachement et perte*. Paris: PUF.
55. **Bowman, D. O., & Halfacre, D. L.** (1994). Poetry therapy with the sexually abused adolescent: A case study. *The Arts in Psychotherapy*, 21(1), 11-16. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(94\)90032-9](https://doi.org/10.1016/0197-4556(94)90032-9)
56. **Braconnier, A.** (2009). Construction des liens et continuité des soins à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 464-467.
57. **Brandibas, G., Mazarin, F.** (2009). Entre soin et éducation dans une maison d'enfants à caractère social: quelle place pour la clinique ? *Empan*, 76, 145-151.
58. **Briffault, X., Thurin, M., Lapeyronnie, B., & Thurin, J. M.** (2007). Nouvelles perspectives pour la recherche en psychothérapie : évaluation d'un protocole de recherche et proposition d'un dispositif méthodologique et technique. *L'Encéphale*, 33, 911-923.
59. **Brillantes-Evangelista, G.** (2013). An evaluation of visual arts and poetry as therapeutic interventions with abused adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.11.00>
60. **Brun, A.** (2011). Figures psychotiques du corps, dans la création d'Antonin Artaud. Dans Brun A. et al (dir.), *Les enjeux psychopathologiques de l'acte créateur* (pp. 113-130). Paris : De Boeck.
61. **Brun, A.** (2013a). Histoire de l'utilisation des médiations dans le soin. In A. Brun, B. Chouvier & R. Roussillon (dir.), *Manuel des médiations thérapeutiques* (p.10-39). Paris : Dunod.
62. **Brun, A.** (2013b). Construction du cadre-dispositif en situation individuelle ou groupale. In A. Brun, B. Chouvier & R. Roussillon (dir.), *Manuel des médiations thérapeutiques* (p.95-120). Paris : Dunod.
63. **Brun, A.** (2013c). Spécificité de la symbolisation dans les médiations thérapeutiques. In A. Brun, B. Chouvier & R. Roussillon (dir.), *Manuel des médiations thérapeutiques* (pp.122-158). Paris : Dunod.
64. **Brun, A.** (2013d). Spécificités du transfert dans les médiations thérapeutiques. In A. Brun, B. Chouvier & R. Roussillon (dir.), *Manuel des médiations thérapeutiques* (pp.159-187). Paris : Dunod.
65. **Brun, A.** (2013e). L'écriture. In A. Brun, B. Chouvier & R. Roussillon (dir.), *Manuel des médiations thérapeutiques* (pp. 293-317). Paris : Dunod.



66. **Brun, A.** (2014a). Médiation thérapeutique picturale et associativité formelle dans les dispositifs pour enfants avec troubles envahissants du développement. *La psychiatrie de l'enfant*, 57, 437-464.
67. **Brun, A.** (2014b). Spécificité du soin par un dispositif de médiations thérapeutiques. In R. Roussillon (dir.), *Manuel de psychologie et psychopathologie clinique générale*. Paris : Elsevier Masson.
68. **Brun, A.** (2014c). De la sensori-motricité à la symbolisation dans les médiations thérapeutiques pour enfants psychotiques. In A. Brun & R. Roussillon. *Formes primaires de symbolisation* (pp. 19-42). Paris : Dunod.
69. **Brun, A.** (2015). La rencontre analytique dans les dispositifs à médiation thérapeutique, aux limites de l'analyse. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund. Sao Paulo*, 18, 234-252.
70. **Brun, A.** (2016a). Spécificités de la symbolisation dans les médiations thérapeutiques. *Cliniques*, 11, 16-44.
71. **Brun, A.** (2016b). Histoire et épistémologie de l'évaluation des psychothérapies. In : A. Brun, R. Roussillon, P. Attigui (dir.), *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques: Dispositifs individuels, groupaux et institutionnels* (pp. 7-36). Paris: Dunod.
72. **Brun, A.** (2016c). Évaluation « par le processus » : la méthode à partir de dispositifs de médiations thérapeutiques pour enfants. In A. Brun, R. Roussillon, P. Attigui (dir.), *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques: Dispositifs individuels, groupaux et institutionnels* (pp. 123-182). Paris: Dunod.
73. **Brun, A.** (2019). Le processus créateur : une voie royale pour une écoute de la sensorimotricité. In A. Brun, B. Chouvier, R. Roussillon (dir.), *Symbolisation et environnements* (pp. 33-70). Paris : Dunod.
74. **Brun, A., Brunet, L., Cerclet, D., Masson, A., Ravit, M., Tassin, J. P., ... & Di Rocco, V.** (2020). International health practices: a multidisciplinary approach to therapeutic mediations with an artistic medium based on the model of play. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-17.
75. **Brun, A., Chouvier, B., Roussillon, R.** (2019). *Symbolisation et environnements*. Issy Les Moulineaux : Dunod.
76. **Brun, A., Roussillon, R.** (2014). *Formes primaires de symbolisation*. Paris: Dunod.
77. **Bychovka, T., Hillman, S., Midgley, N., Schneider, C.** (2011). The psychotherapy process with adolescents : a first pilot study and preliminary comparisons between different therapeutic modalities using the Adolescent psychotherapy Q-Set. *Journal of Child Psychotherapy*, 37, 327-348.
78. **Cabot, F., & Mellier, D.** (2019). Pratique de l'écriture en groupe. Image de soi, image de l'autre. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1, 71-85.
79. **Calderon, A., Schneider, C., Target, M., Midgley, N.** (2017). The adolescent psychotherapy Q-Set (APQ): A validation Study. *Journal of infant, child, and adolescent psychotherapy*, 16, 106-120.
80. **Calderon, A., Schneider, C., Target, M. et al.** (2019). « Interaction structures » between depressed adolescents and their therapists in short-term psychoanalytic psychotherapy and cognitive behavioural therapy. *Clinical child psychology and psychiatry*, 24, 446-461.
81. **Calkins, L.** (2006). *A Guide to The Writing Workshop, Grades 3-5*. Portsmouth, NH: First Hand.
82. **Carey, T. A., & Stiles, W. B.** (2016). Some problems with randomized controlled trials and some viable alternatives. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 23(1), 87-95.
83. **Castel, P. H.** (2006). *À quoi résiste la psychanalyse?*. Paris : Presses universitaires de France.
84. **Cavin Piccard, M.-C.** (2007). L'atelier d'écriture, un outil pour développer le processus d'autonomie chez des adolescents en rupture. *Thérapie Familiale*, 28, 523-531.
85. **Cavin Piccard, M.-C.** (2015). Appartenance et quête identitaire par le chemin de l'imaginaire et de la créativité dans les groupes d'écriture. *Thérapie familiale*, 36, 187-200.

86. **Conseil Économique, Social Et Environnemental.** (2018). *Prévenir les ruptures dans les parcours en protection de l'enfance*. Les avis du CESE, Journal officiel de la république française. Disponible en ligne : [https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2018/2018\\_17\\_protection\\_enfance.pdf](https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2018/2018_17_protection_enfance.pdf)
87. **Chabert, C.** (2013). *Les séparations*. Toulouse : Erès.
88. **Chagnon, J.-Y., Houssier, F.** (2012). L'illusoire attente de la demande. *Adolescence*, 82, 919-933.
89. **Chartier, J. P.** (1989). *Les incasables : alibi ou défit*. Marseille : Journal des psychologues.
90. **Chatagner, A., Olliac, B., Choquet, L.-H., Botbol, M., Raynaud, J.-P.** (2015). Adolescents reçus en urgence en psychiatrie infante-juvénile. Qui sont-ils ? Quel est leur parcours ? Quel suivi social et/ou judiciaire ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63, 124-132.
91. **Chiantaretto, J.-F.** (2014). *Écritures de soi, écritures des limites*. Paris: HERMANN.
92. **Chiantaretto, J.-F.** (2014). S'écrire : survivre ou se faire naître dans le regard de l'autre ? : À propos de l'écriture de soi chez Imre Kertész. *Le Coq-héron*, 219, 46-49.
93. **Chidiac, N.** (2008). Écriture du traumatisme ou traumatisme de l'écriture ? *Annales médico-psychologiques*, 166, 308-314.
94. **Chidiac, N.** (2013a). Écrire le silence : ateliers d'écriture thérapeutique. *Cliniques*, 5, 106-123.
95. **Chidiac, N.** (2013b). *Ateliers d'écriture thérapeutique*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
96. **Chidiac, N.** (2016). Écrire, rêver, penser... l'écriture comme médiation thérapeutique. *Cliniques*, 11, 180-201.
97. **Chouvier, B.** (2003). Objet médiateur et groupalité. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 41, 15-27.
98. **Chouvier, B.** (2010). La médiation dans le champ psychopathologique. *Le Carnet PSY*, 1, 32-35.
99. **Chouvier, B.** (2016). Les objets médiateurs dans le groupe thérapeutique. *Dialogue*, 3, 11-24.
100. **Chraïbi, S., Barrère, J., Lasmolles, R., Perrot, C.** (2008). Séparation parentale, recomposition familiale: répercussions dans la clinique de l'enfant. *Cahiers de psychologie clinique*, 69, 69-88.
101. **Christenson, J. D., & Miller, A. L.** (2016). Slowing down the conversation: The use of letter writing with adolescents and young adults in residential settings. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 38(1), 23-31. <https://doi.org/10.1007/s10591-015-9368-0>
102. **Chung, C., Pennebaker, JW.** (2007). The psychological functions of function words. Dans Fiedler K (dir.), *Social communication* (pp. 343-359). New York : Psychology Press.
103. **Cioran, E.** (1973). *De l'inconvénient d'être né*. Paris: Gallimard.
104. **Constantino, C.** (2017). Transitionnalité, Narrativité et traitement du traumatisme. *Revue française de psychanalyse*, 2017, 81, 109-120.
105. **Corcos, M.** (2007). Accueil des adolescents : engagement et créativité. *Annales médico-psychologiques*, 165, 723-728.
106. **Corcos, M.** (2009). *La terreur d'exister*. Paris : Dunod.
107. **Corcos, M., Lamas, C.** (2016). Fonctionnements limites à l'adolescence : psychopathologie et clinique psychodynamique. *L'information psychiatrique*, 92, 15-22.
108. **Costa, C-A., Abreu, M-V.** (2018). Expressive and creative writing in the therapeutic context: From the different concepts to the development of writing therapy programs. *Psychologica*, 61, 69-86
109. **Courtois, R., Fillatre, M., Le Fourn, J.-Y., Courtois, A.** (2009). Réflexions sur la pratique des entretiens à l'adolescence. *Annales médico-psychologiques*, 167, 152-157.
110. **Créoff, M., Laborde F.** (2018). Tribune. *Le journal du dimanche*, disponible en ligne : <https://www.lejdd.fr/Politique/francoise-laborde-et-michele-creoff-sengagent-contre-la-maltraitance-familiale-3783392>

111. **D'ambrogio, T., Speranza, M.** (2012). Approche psychopharmacologie des troubles du comportement chez l'enfant et l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 52-61.
112. **Darrault-Harris, I.** (2016). De la philosophie ricœurienne à la clinique de la narrativité. *Actes Sémiotiques*, 119, Disponible sur : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5656>.
113. **Danon-Boileau, L.** (2005) Narrativité, conscience de soi et accès à la culture chez l'enfant. Dans B. Golse & S. Missonnier (dir.), *Récit, attachement et psychanalyse* (pp. 21-28). Toulouse : Erès.
114. **De Becker, E.** (2011). L'enfant et le conflit de loyauté: une forme de maltraitance psychologique. *Annales médico-psychologiques*, 169, 339-344.
115. **DeCino, D. A., Waalkes, P. L., & Smith, P.** (2018). Letter writing: A creative tool for school counselors working with adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*. <https://doi.org/10.1080/15401383.2018.1459214>
116. **Delaville, E., & Pennequin, V.** (2018). Le délaissement parental: quelles conséquences sur la régulation émotionnelle des enfants et adolescents placés en famille d'accueil ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66, 344-354.
117. **Della Rosa, E., & Midgley, N.** (2017). Adolescent Patients' Responses to Interpretations Focused on Endings in Short-Term Psychoanalytic Psychotherapy. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 16(4), 279-290.
118. **Derivois, D.** (2008). La traversée traumatique de l'enfant placé en institution : un point de vue clinique. *Pratiques psychologiques*, 14, 339-356.
119. **Derivois, D., Marchal, H.** (2013a). Qu'accueille la famille d'accueil ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 357-364.
120. **Derivois, D., Leal, A. B., Franc, F., Guillier, N., & Terrade, S.** (2013b). Violence de la cohabitation en maison d'enfants à caractère social: observation clinique au retour de l'école. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 171, 226-231.
121. **Derivois, D., Matsuhara, H., Bika, G.** (2014). Fragilité de l'environnement et événement psychique chez l'adolescent placé en institution : une étude clinique. *L'évolution psychiatrique*, 79, 479-487.
122. **Derivois, D., Charpillat-Richard, E.** (2017). Filiation traumatique et amorce du travail du lien chez un enfant placé en protection de l'enfance. *Dialogue*, 218, 111-123.
123. **Deprez, A., Wendland, J.** (2015). La visite parentale chez l'enfant placé, une revue de la littérature. *Annales medico-psychologiques*, 173, 494-498.
124. **De Ryckel, C., Delvigne, F.** (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 30, 229-240.
125. **Di Lorenzo, M., Maggiolini, A., Suigo, V.-A.** (2015). A developmental perspective on adolescent psychoanalytic psychotherapy. An Italian study with the adolescence psychotherapy Q-set. *Research in psychotherapy: Psychopathology, process and outcome*, 18, 102-113.
126. **Di Lorenzo, M., & Maggiolini, A.** (2019). Research on Adolescent Psychodynamic Psychotherapy Process: An Italian Contribution to the Adolescent Psychotherapy Q-Set (APQ). *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 18, 274-287.
127. **Doucet, M.-G., Guzzo, M.-F., Groleau, D.** (2018). Brief report: A qualitative evidence synthesis of the psychological processes of school-based expressive writing interventions with adolescents. *Journal of adolescence*, 69, 113-117.
128. **Drieu, D., Sarabian, S., Plages, M.** (2012). Les adolescents vulnérables et les alternatives thérapeutiques en protection de l'enfance. *L'évolution psychiatrique*, 77, 265-277.
129. **Duez, B.** (2002). Deux conditions de figurabilité de la médiation : le transfert topique et l'obsécnalité. In B. Chouvier (dir.), *Les processus psychiques de la médiation* (pp. 129-159). Paris: Dunod.

130. **Dumaret, A.-C., Guerry, E., Crost, M.** (2011). Placements dans l'enfance et devenir à l'âge adulte: insertion générale et qualité de vie liée à la santé. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 289-298.
131. **Elliot, S.** (2006). Le placement: ordonnance de séparation. *Les cahiers dynamiques*, 37, 67-69.
132. **Elvejord, C., Hooper Storeide, K.** (2018). Using the Adolescent Psychotherapy Q-Set to examine the process of time-limited psychodynamic therapy involving two adolescents diagnosed with depression (Master's thesis). Disponible en ligne : <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/62459/Elvejord---Storeide-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
133. **Engasser, O.** (2014a). L'atelier d'écriture : une indication pour diminuer les troubles du comportement dans la maladie d'Alzheimer et maladies apparentées au stade évolué. *Neurologie - Psychiatrie - Gériatrie*, 14, 354-360.
134. **Engasser, O.** (2014b). La mise en œuvre d'un atelier d'écriture avec des patients déments au stade sévère : fondements, objectifs et résultats empiriques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 64, 181-193.
135. **Enshaian, C., & Corcos, M.** (2018). Le haïku, support privilégié de projection chez une adolescente borderline = The haiku, the preferred support for projection in a borderline adolescent. *Revue Adolescence*, 36(1), 213-222. <https://doi.org/10.3917/ado.101.0213>
136. **Ernaux, A.** (2003). *L'écriture comme un couteau*. Paris: Folio.
137. **Esposito, T., Trocmé, N., Chabot, M., Collin-Vézina, D., Shlonsky, A., Sinha, V.** (2014). The stability of child protection placements in Québec, Canada. *Children and Youth services review*, 42, 10-19.
138. **Esterling, B. A., L'Abate, L., Murray, E. J., & Pennebaker, J. W.** (1999). Empirical foundations for writing in prevention and psychotherapy: Mental and physical health outcomes. *Clinical psychology review*, 19, 79-96.
139. **Evans, A.E., Axelrod, R.** (2012). Kazdin, A. E. (2011). Single-Case Research Designs, Second Edition. *Child & Family Behavior Therapy*, 34, 76-79.
140. **Even, M., Sutter-Dallay, A. L.** (2019). La santé mentale des enfants placés. Une revue de la littérature. *L'Encéphale*, 45, 340-344.
141. **Fair, C. D., Connor, L., Albright, J., Wise, E., & Jones, K.** (2012). "I'm positive, I have something to say": Assessing the impact of a creative writing group for adolescents living with HIV. *The Arts in Psychotherapy*, 39(5), 383-389. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.06.010>
142. **Fansten, M., Figueiredo, C., & Pionnié-Dax, N.** (2014). *Hikikomori, ces adolescents en retrait*. Paris : Armand Colin.
143. **Favez, N., Frascarolo-Moutinot, F.** (2005). La construction de l'identité de soi dans la famille. *Psychothérapies*, 25, 241-246.
144. **Ferrant, A.** (2011). La honte de Rimbaud. In A. Brun et al. (dir.), *Les enjeux psychopathologiques de l'acte créateur* (p.51-69). Paris : De Boeck.
145. **Ferrant, A.** (2014). Modèle structural, processus représentatif, pôle d'organisation. Dans (R. Roussillon (dir.), *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (p. 211-219). Paris : Elsevier Masson.
146. **Ferrant, A.** (2016). Nelly Arcan, météore mélancolique. *Le carnet psy*, 199, 39-43.
147. **Ferrant, A.** (2018). Inventer sa vie : les chemins du transfert. Dans A. Ciccone (dir.) *Les traces des expériences infantiles* (p. 141-154). Paris : Dunod.
148. **Fishman, D. B.** (2013). The pragmatic case study method for creating rigorous and systematic, practitioner-friendly research. *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, 9(4), 403-425.
149. **Fournier, S., Terradas, M.-M., Guillemette, R.** (2019). Traumatismes relationnels précoces, représentations d'attachement et mentalisation chez l'enfant : mise à jour des connaissances et application au contexte de protection de la jeunesse. *La psychiatrie de l'enfant*, 62, 431-451.
150. **Fonagy, P., & Target, M.** (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Dev Psychopathol*, 9(4), 679-700.

151. **Fonagy, P., Target, M., Steele, H., Steele, M.** (1998). *Reflective-Functioning Manual, Version 5.0, for Application to Adult Attachment Interviews*. London: University College London.
152. **Fowler, P. J., Brown, D. S., Schoeny, M., & Chung, S.** (2018). Homelessness in the child welfare system: A randomized controlled trial to assess the impact of housing subsidies on foster care placements and costs. *Child abuse & neglect*, 83, 52-61.
153. **France Inter.** (2018, Novembre 5). Tribune – « Mineurs délinquants, mineurs en danger : le bateau coule ! ». *France Inter*, disponible en ligne : <https://www.franceinter.fr/justice/tribune-mineurs-delinquants-mineurs-en-danger-le-bateau-coule>
154. **Frattaroli, J.** (2006). Experimental disclosure and its moderators: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 132(6), 823.
155. **Frechon, I., Dumaret, A., C.** (2008). Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 135-147.
156. **Frenckiel, P.** (2014). *109 jeux d'écriture : faire écrire un groupe*. Paris : Chronique sociale.
157. **Freud, A.** (1949). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris : PUF.
158. **Freud, S.** (1891). *Contribution à la conception des aphasies*. Paris : PUF.
159. **Freud, S.** (1896). Nouvelles remarques sur les psychonévroses de défense. In S, Freud. (dir.), *Névrose, psychose et perversion* (p. 61-81). Paris : PUF.
160. **Freud, S.** (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : PUF.
161. **Freud, S.** (1917). *Deuil et mélancolie*. Paris : Payot.
162. **Freud, S.** (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Points.
163. **Freud, S.** (1923). *Le moi et le ça*. Paris : Payot.
164. **Gaillard, G.** (2011). Ecriture autobiographique, traumatisme et auto-engendrement. Annie Ernaux et « l'événement ». In A. Brun et al. (dir.) *Les enjeux psychopathologiques de l'acte créateur* (pp. 229-248). Paris : De Boeck.
165. **Gauzente, C.** (2005). La méthodologie Q et l'étude de la subjectivité. In P. Roussel, F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp.177-206). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
166. **Georgelin, M., Marty, F., Gontier, E.** (2016). Troubles de la narrativité dans la clinique de l'enfant violent. *Annales medico-psychologiques*, 174, 699-702.
167. **Gheorghiev, C., Consoli, A., Marty, F., Cohen, D.** (2010). Une clinique de l'opposition à l'adolescence : du symptôme à la nosographie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58, 507-512.
168. **Gibello, B.** (2002). La violence en tant que mode de pensée. Violence pathologique, réflexions, prévention et prises en charges. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50, 485-493.
169. **Gibello, B.** (2006). La question du fond et de la forme des représentations mentales. *Le journal des psychologues*, 234, 43-48.
170. **Gimenez, G.** (2004). Les objets de relation. In B, Chouvier (dir.), *Les processus psychiques de la médiation* (pp. 81-101). Paris: Dunod.
171. **Gladding, S. T., & Wallace, M. J. D.** (2018). Scriptotherapy: Eighteen Writing Exercises to Promote Insight and Wellness. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(4), 380-391. <https://doi.org/10.1080/15401383.2018.1486259>
172. **Glowacz F., Buzitu, R.** (2014). Adolescentes victimes d'abus sexuels et trajectoire délinquante : quels facteurs de résilience ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 349-357.
173. **Goldberg, D.** (2000). « Emplotment »: Letter writing with troubled adolescents and their families. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1359104500005001007>
174. **Golse, B.** (2005). Avant-Propos. In B. Golse & S. Missonnier (dir.), *Récit, attachement et psychanalyse* (pp. 7-18). Toulouse : érès.
175. **Golse, B.** (2007). Les signifiants formels comme un lointain écho du bébé que nous avons été. *Le carnet psy*, 4, 39-47.

176. **Golse, B.** (2013). De la symbolisation primaire à la symbolisation secondaire. *Cahiers de psychologie clinique*, (1), 151-164.
177. **Goodman, G., Midgley, N., & Schneider, C.** (2016). Expert clinicians' prototypes of an ideal child treatment in psychodynamic and cognitive-behavioral therapy: Is mentalization seen as a common process factor?. *Psychotherapy Research*, 26(5), 590-601.
178. **Govindama, Y.** (1995). La fonction symbolique de la loi à travers la clinique judiciaire. *Mélanges*, 4, 39-48.
179. **Govindama, Y., de Maximy, M.** (2012). Conflit de loyauté et conflit psychique. Une articulation anthropologique, clinique et judiciaire. *Enfances et psy*, 56, 46-56.
180. **Gozlan, A.** (2016). *L'adolescent face à Facebook*. Paris: In Press.
181. **Graves, D.H.** (1983). *Writing: Teachers & Children at Work*. Exeter, N.H: Heinemann.
182. **Green, A.** (1993). *Le travail du négatif*. Paris : Éditions de Minuit.
183. **Greenbaum, C. A., & Javdani, S.** (2017). Expressive writing intervention promotes resilience among juvenile justice-involved youth. *Children and Youth Services Review*, 73, 220-229. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.034>
184. **Grisi, S.** (2011). Placement institutionnel de l'enfant et dispositif d'accompagnement de la parentalité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 376-384.
185. **Grossfeld, M., Calderón, A., O'Keeffe, S., Green, V., Midgley, N.** (2019). Short-term psychoanalytic psychotherapy with a depressed adolescent with borderline personality disorder: an empirical, single case study. *Journal of Child Psychotherapy*, 45, 209–228.
186. **Gutton, P.** (1991). *Le pubertaire*. Presses Universitaires de France.
187. **Gutton, P.** (2002). Lisible et non lue, l'écriture adolescente ? In J.-F. Chiantaretto (dir.), *Écriture de soi et narcissisme* (pp. 121-140). Toulouse : Erès.
188. **Guyon-Harris, K., Humphreys, K., Fox, N., Nelson, C., Zeanah, C.** (2019). Signs of attachment disorders and social functioning among early adolescents with a history of institutional care. *Child abuse and neglect*, 88, 96-106.
189. **Haag, G.** (1995). La constitution du fond dans l'expression plastique en psychanalyse de l'enfant. Sa signification dans la construction de la psyché. In S Decobert & F Sacco (dir.), *Le dessin dans le travail psychanalytique avec l'enfant* (p. 63-87). Toulouse : Erès.
190. **Haag, G.** (2005). Communication préférable dans le développement précoce et à l'émergence des états autistiques. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 53, 349-353.
191. **Hachet, A., & Hachet, P.** (2016). Dépôt d'une création adolescente dans le cadre analytique: Du réel au symptôme = Deposit of adolescent creation within a psychoanalytic setting: From real to symptom. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(3), 188-196. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.02.001>
192. **Hall, A. S., & Torres, I.** (2002). Introduction: Interventions and prevention strategies for counseling adolescents. *Journal of Mental Health Counseling*, 24(2), 95-96.
193. **Hanifi, M.** (2019). Le couple inhibition/agir à l'adolescence : du symptôme à la fonction. *Psychothérapies*, 39, 9-14.
194. **Hariton, J.** (2010). Book review: Kids' club letters: Narrative tools for stimulating process and dialogue in therapy groups for children and adolescents. *Group*, 34(1), 85-87.
195. **Haza, M., Houssier, F.** (2018). Images du jeu vidéo et psychothérapie de l'adolescent : violence ou catharsis ?. *L'Évolution Psychiatrique*, 83, 467-476.
196. **Heimes, S.** (2011). State of poetry therapy research (review). *The Arts in Psychotherapy*, 38(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.09.006>
197. **Hélin, D., Chevalier D., Born, M.** (2004). Ces adolescents qui agressent leur mère. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 24-29.
198. **Hendrick, S.** (2009). Problématique et méthodologie de l'évaluation des psychothérapies. *Thérapie familiale*, 30, 147-165.

199. **Henry, C., Courty, E., Jalenques, I.** (2006). Fonctions identitaires et place du corps à l'adolescence chez des sujets élevés dans des familles adoptive ou d'accueil. *Annales médico-psychologiques*, 164, 413-418.
200. **Herbst, N., Voderholzer, U., Stelzer, N., Knaevelsrud, C., Hertenstein, E., Schlegl, S., ... Külz, A. K.** (2012). The potential of telemental health applications for obsessive-compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 454-466. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.04.005>
201. **Hoglund P, Bogwald KP, Amslo S, Heyerdahl O, Sorbye O, Marble A, Sjaastad MC, Bentsen H.** (2000). Assessment of change in dynamic psychotherapy. *J. Psychother. Pract. Res.*, 9, 190-119.
202. **Hoffman, R., Gimenez Hinkle, M., & Kress, V. W.** (2010). Letter writing as an intervention in family therapy with adolescents who engage in nonsuicidal self-injury. *The Family Journal*, 18(1), 24-30. <https://doi.org/10.1177/1066480709355039>
203. **Hofmann, A. D., & Lewis, N. R.** (1981). The needle of caring, the thread of love: Creative writing on an adolescent medical ward. *Adolescent Psychiatry*, 9, 88-116.
204. **Houssier, F.** (2008). Transgression et recours à l'acte à l'adolescence : une forme agie d'appel à l'objet. *Annales médico-psychologiques*, 166, 711-716.
205. **Humphreys, K. L., Gleason, M. M., Drury, S. S., Miron, D., Nelson 3rd, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H.** (2015). Effects of institutional rearing and foster care on psychopathology at age 12 years in Romania: follow-up of an open, randomised controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 2, 625-634.
206. **Huon, P., Rebourg Roesler, C.** (2017). Psychopathologie de l'énonciation dans le champ de la clinique de l'agir : la notion de subjectivité sans sujet. *L'évolution psychiatrique*, 82, 255-271.
207. **Israeli, E., Asulin-Simhon, Z., & Sharabany, R.** (2013). The interface between cyberspace and psychotherapeutic space: Relationship avoidance and intimacy in adolescent psychotherapy. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 67, 279-297.
208. **Jeammet, P.** (1980). Réalité externe et réalité interne. Importance et spécificité de leur articulation à l'adolescence. *Revue Française de Psychanalyse*, 44, 481-522.
209. **Jeammet, P.** (2001). Innovations en clinique et psychopathologie de l'adolescence. *Annales médico-psychologiques*, 159, 672-678.
210. **Jeammet, P.** (2002a). Les aménagements de la séparation à l'adolescence : place des médiations. In B. Chouvier (dir.). *Les processus psychiques de la médiation* (pp. 105-128). Paris : Dunod.
211. **Jeammet, P.** (2002b). La violence à l'adolescence : une défense identitaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50, 434-441.
212. **Jeammet, P.** (2007). Le moi à l'épreuve de la liberté. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 321-328.
213. **Jeammet, P.** (2019). Entre soi et non-soi, l'espace de la rencontre. La paradoxalité du vivant. *L'Évolution Psychiatrique*, 84, 127-138.
214. **Jones, E. E.** (1993). Introduction to special section: Single-case research in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(3), 371.
215. **Jones, E. E., & Pulos, S. M.** (1993). Comparing the process in psychodynamic and cognitive-behavioral therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 306-316.
216. **Jones, E. E., & Windholz, M.** (1990). The psychoanalytic case study: Toward a method for systematic inquiry. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38(4), 985-1015.
217. **Jourdan-Ionescu, C.** (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
218. **Juskewycz, N., Dafri, F., Journet, F., Molinié, M., Thurin, M., Thurin, J.-M., Ellerby, K.** (2018). The case study of Max. What we can learn from research on psychoanalytic

- psychotherapy applied to a borderline patient in the community. *Research in psychoanalysis*, 26, 90-109.
219. **Kaës, R.** (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : Que sais-je ?.
  220. **Kaës, R.** (2002). Médiation, analyse transitionnelle et formation intermédiaire. In B, Chouvier (dir.), *Les processus psychiques de la médiation* (pp. 11-25). Paris: Dunod.
  221. **Kaës, R.** (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris: Dunod.
  222. **Karlson, R., Kermott, A.** (2006). Reflective-functioning during the process in brief psychotherapy. *Psychotherapy : theory, research, practice, training*, 43, 65-84.
  223. **Karray Khemiri, A., Derivois, D.** (2018). La violence scolaire du point de vue des professionnels des maisons d'enfants à caractère social: une étude exploratoire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 516-525.
  224. **Kayser, C., Jaunay E., Giannitelli, E., Deniau, E., Brunelle, J., Bonnot, O., Consoli, A., Guilé, J-M., Cohen, D.** (2011). Facteurs de risque psychosociaux et troubles psychiatriques des jeunes pris en charge par l'aide sociale à l'enfance et ayant recours à des soins hospitaliers. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 393-403.
  225. **Kazdin, A. E.** (1982). *Single case research designs*. New-York : Oxford University Press.
  226. **Kazdin, A. E.** (2002). The state of child and adolescent psychotherapy research. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(2), 53-59.
  227. **Kazdin, A. E.** (2019). Single-case experimental designs. Evaluating interventions in research and clinical practice. *Behaviour research and therapy*, 117, 3-17.
  228. **Keller, P., Landman, P.** (2019). *Ce que les psychanalystes apportent à la société*. Toulouse : Erès.
  229. **Kilford, E. J., Garrett, E., & Blakemore, S. J.** (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 106-120.
  230. **Kiss, A., Ramon, S., Sudres, J.-L.** (2004). L'investissement objectal et social de l'adolescent en rupture : étude clinique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 1-10.
  231. **Koopman, C., Ismailji, T., Holmes, D., Classen, C.C., Palesh, O., Wales, T.** (2005). The effects of expressive writing on pain, depression and posttraumatic stress disorder symptoms in survivors of intimate partner violence. *Journal of Health Psychology*, 10, 211–221.
  232. **LaBelle, I. R.** (1987). Obituaries by adolescents: A therapeutic technique. *Social Work*, 32(6), 538-539. <https://doi.org/10.1093/sw/32.6.538>
  233. **Leavitt, R. S., & Pill, C. J.** (1995). Composing a self through writing: The ego and the ink. *Smith College Studies in Social Work*, 65(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/00377319509517427>
  234. **Lafortune, D., Meilleur, D., Bellavance, J.** (2012). Placement hors du milieu familial et usage des médicaments psychotropes. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 35-41.
  235. **Larøi, F., Van der Linden, M., Goëb, J.-L.** (2009). Hallucinations et idées délirantes chez les enfants et adolescents: mise en perspective avec les travaux réalisés chez les adultes. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57, 32-37.
  236. **Lamm, C., Troller-Renfree, S., Zeanah, C., Nelson, C.** (2018). Impact of early institutionalization on attention mechanisms underlying the inhibition of a planned action. *Neuropsychologia*, 117, 339-346.
  237. **Lapeyronnie-Robine B, Thurin M, Thurin JM.** (2006). Mise en place et premiers résultats d'une recherche naturaliste en réseau répondant aux critères actuels de qualité méthodologique. *Bulletin de psychologie*, 59, 591-603.
  238. **Larzen, B., Luna, B.** (2018). Adolescence as neurobiological critical period for the development of higher-order cognition. *Neurosciences and behavioral reviews*, 94, 179-195.
  239. **Laube, J. J., & Wieland, V.** (1989). Developing prescriptions to accelerate group process in incest and bulimia treatment. *Journal of Independent Social Work*, 4(2), 95-112. [https://doi.org/10.1300/J283v04n02\\_07](https://doi.org/10.1300/J283v04n02_07)



240. **Lazartigues, A.** (2013). De l'enfance à l'âge adulte : quelques effets d'un environnement postmoderne sur le processus de subjectivation. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 302-309.
241. **Leichsenring, F.** (2004). Randomized controlled versus naturalistic studies: A new research agenda. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 68(2), 137-151.
242. **Leiris, M.** (1939). *Glossaire j'y serre mes gloses*. Paris: L'Harmattan.
243. **Lemoust de Lafosse, H., Blanc, R.** (2016). Etude sur l'attachement et les troubles du comportement à l'adolescence chez des jeunes placés en institution. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67, 93-101.
244. **Lepore, S.J., Greenberg, M.A.** (2002). Mending broken hearts: effects of expressive writing on mood, cognitive processing, social adjustment and health following a relationship breakup. *Psychol Health*, 17, 547-60.
245. **Lepore, S., Smyth, J.** (2002). *The writing cure*. Washington, DC: American Psychological Association.
246. **Le Run, J.-L.** (2012). Les séparations conflictuelles: du conflit parental au conflit de loyauté. *Enfances et psy*, 56, 57-69.
247. **Lester, D., & Terry, R.** (1992). The use of poetry therapy: Lessons from the life of Anne Sexton. *The Arts in Psychotherapy*, 19(1), 47-52. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(92\)90063-T](https://doi.org/10.1016/0197-4556(92)90063-T)
248. **Lighezzolo, J., & De Tychev, C.** (2004). La résilience: se (re) construire après le traumatisme. Paris : In Press.
249. **Lingiardi, V., Colli, A., Gentile, D., & Tanzilli, A.** (2011). Exploration of session process: Relationship to depth and alliance. *Psychotherapy*, 48(4), 391.
250. **Llopis-salvan, N.** (2010). L'écriture en psychanalyse : une abréaction du traumatisme de la cure ? *Revue française de psychanalyse*, 74, 453-456.
251. **Lombard, I., Mallardeau, D., Haza, M., & Keller, P.-H.** (2013). Le temps de la rémission comme possible réappropriation du « je »: L'après-cancer chez l'adolescent: Quelles spécificités, quelles temporalités psychiques? *Psycho-Oncologie*, 7(1), 49-53. <https://doi.org/10.1007/s11839-013-0404-8>
252. **Luborsky, L., Rosenthal, R., Diger, L., Andrusyna, T. P., Berman, J. S., Levitt, J. T., ... & Krause, E. D.** (2002). The dodo bird verdict is alive and well—mostly. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 2-12.
253. **Luce, A., Tremblay, H.** (2013). Régulation des émotions par le coping chez les enfants et adolescents de sept à 16 ans placés à l'Aide sociale à l'enfance. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 93-100.
254. **Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P.** (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297-325.
255. **Maddalena, C. J.** (2009). The resolution of internal conflict through performing poetry. *The Arts in Psychotherapy*, 36(4), 222-230. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.04.001>
256. **Madigan, S., & Grieses, L.** (1997). Re-considering memory: Re-remembering lost identities back toward re-remembered selves. In C. Smith & D. Nylund (Éd.), *Narrative therapies with children and adolescents*. (pp. 338-355). New York, NY: Guilford Press.
257. **Main, M.** (1998). De l'attachement à la psychopathologie. *Enfance*, 51(3), 13-27.
258. **Marcelli, D.** (2007). Adolescence et subjectivation. Une décontraction de l'intersubjectivité ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55, 251-257.
259. **Marchetti, A., Massaro, D., Di Dio, C.** (2017). The bodies « at the forefront »: Mentalization, memory, and construction of the self during adolescence. *Frontiers in psychology*, 8, 1-4.
260. **Marcus, P. H.** (2017). Getting write into therapy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(5), 367-368. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.01.020>

261. **Marzelli, C. L.** (2006). *Is this a mirror I see before me? adolescent girls use imaginal writing to re-vision life experience*. ProQuest Information & Learning. Disponible en ligne : [https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=expressive\\_dissertations](https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=expressive_dissertations)
262. **Marteaux, A.** (2008). "Soi est un autre" : construction et déconstruction identitaires à l'adolescence. L'apport des thérapies narratives. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 40, 183-198.
263. **Marty, F.** (2007). Soutiens narcissiques à l'adolescence. *Le journal des psychologues*, 245, 22-27.
264. **Marty, F.** (2009). La violence comme expression du mal-être à l'adolescence. *Adolescence*, 70, 1007-1017.
265. **Marty, F.** (2010). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfances et psy*, 49, 40-52.
266. **Marty, F.** (2012). Violence du fantasme incestueux à l'adolescence et traumatisme pubertaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 345-349.
267. **Mayaux, F.-X., Viodé, C., Derivois, D.** (2016). La dynamique relationnelle entre l'éducateur et l'enfant en contexte de placement familial. *Annales Médico-Psychologiques*, 176, 183-188.
268. **Mazoyer, A.-V.** (2012). Perte d'objet et menace d'effondrement dans la psychopathologie de l'adolescence. *L'évolution psychiatrique*, 77, 53-66.
269. **Mazoyer, A.-V., Harrati, S., Berdoulat, E., Adé, C.** (2013). Contributions des épreuves projectives à la compréhension de la vie affectivo-émotionnelle de l'adolescent violent. *Annales médico-psychologiques*, 171, 268-272.
270. **McGuigan, W., Luchette, J., Atterholt, R.** (2018). Physical neglect in childhood as a predictor of violent behavior in adolescent males. *Child abuse & neglect*, 79, 385-400.
271. **McLeigh, J., McDonell, J., Lavenda, O.** (2018). Neighborhood poverty and child abuse and neglect: the mediating role of social cohesion. *Children and youth services review*, 93, 154-160.
272. **Mellier, D.** (2005). Narrativité et souffrances primitives : « S'inscrire, décrire, raconter ». In B. Golse & S. Missonnier (dir.), *Récit, attachement et psychanalyse* (pp. 103-120). Toulouse : Erès.
273. **Metz, C., & Razon, L.** (2015). Violences conjugales et transmission transgénérationnelle. Que devient l'enfant témoin ? *L'Évolution Psychiatrique*, 80(3), 515-523.
274. **Midgley, N., Reynolds, S., Kelvin, R., Loades, M., Calderon, A., Martin, P., ... & IMPACT Consortium.** (2018). Therapists' techniques in the treatment of adolescent depression. *Journal of psychotherapy integration*, 28(4), 413.
275. **Mille, C., Agneray, F., Loget, M.** (2014). Tentatives de suicides graves et répétées et vicissitudes du travail de séparation à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 437-445.
276. **Mille, C., Barthe, E., Bon Saint Come, M., Delhaye, M.** (2015). Thérapies avec médiations, ou la thérapeutique par surcroît : comment et quand poser l'indication d'un projet de soins "paradoxal"? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63, 332-340.
277. **Miller, W. T., & Dingman, B.** (1987). To wish, to dream, to become, to be: Poetry by emotionally disturbed adolescent inpatients. *The Arts in Psychotherapy*, 14(2), 167-175. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(87\)90049-9](https://doi.org/10.1016/0197-4556(87)90049-9)
278. **Milner, M.** (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, 43(5-6), 841-874.
279. **Missonnier A.** (2009). *Devenir parent, naître humain*. Paris : PUF.
280. **Moroz, K. J.** (1996). Kids speak out on adoption: A multiage bookwriting group for adopted children with special needs. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 75(3), 235-251.

281. **Nashef, K. A.** (2013). *A guided therapeutic activity workbook for adolescent girls involved in the Juvenile Justice System with traumatic experiences*. ProQuest Information & Learning. Disponible en ligne : <https://search.proquest.com/openview/f479fbb2a17d94b1e8719cf47b0afef6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
282. **Neimeyer, R. A.** (2012). The life imprint. In R. A. Neimeyer (Éd.), *Techniques of grief therapy: Creative practices for counseling the bereaved*. (p. 274-276). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
283. **Nelson, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T., & Guthrie, D.** (2007). Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project. *Science*, 318, 1937-1940.
284. **Ness, E., Dahl, H. S. J., Tallberg, P., Amlø, S., Høglend, P., Thorén, A., ... & Ulberg, R.** (2018). Assessment of dynamic change in psychotherapy with adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 12, 39-50.
285. **Ness, E.** (2019). Measuring psychodynamic process and change in psychotherapy. Doctoral Dissertation. Disponible en ligne : <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/68521/phd-Ness-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
286. **Nyssen, O. P., Taylor, S. J., Wong, G., Steed, E., Bourke, L., Lord, J., ... Meads, C.** (2016). Does therapeutic writing help people with long-term conditions? Systematic review, realist synthesis and economic considerations. *Health Technology Assessment*, 20(27), 1-368. <https://doi.org/10.3310/hta20270>
287. **Observatoire National de l'Enfance en Danger.** (2014). Neuvième rapport au gouvernement et au parlement. *Observatoire National de l'Enfance en Danger*, disponible en ligne : [https://oned.gouv.fr/system/files/publication/ranoned\\_20140604.pdf](https://oned.gouv.fr/system/files/publication/ranoned_20140604.pdf)
288. **O'Neill, M., Risley-Curtiss, C., Ayon, C., Williams, L.** (2012). Placement stability in the context of child development. *Children and youth services review*, 34, 1251-1258.
289. **Oppenheim, D., Pittolo, V., Gericot, C., Grill, J., Hartmann, O., & Dauchy, S.** (2008). A writing workshop for children and adolescents treated for cancer: Fostering the positive. *Neuro-Oncology*, 10(3), 489-489.
290. **Organisation Mondiale de la Santé.** (2017). Rapport INSPIRE : Sept stratégies pour mettre fin à la violence à l'encontre des enfants. *OMS*, disponible en ligne : [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/inspire/fr/](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/inspire/fr/)
291. **Observatoire National de la Protection de l'Enfance.** (2017). Douzième rapport de l'ONPE. *Observatoire National de la Protection de l'Enfance*, disponible en ligne : [https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/ragnp\\_2017\\_web\\_complet.pdf](https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/ragnp_2017_web_complet.pdf)
292. **Organisation des Nations Unies.** (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. *Organisation des nations unies*, disponible en ligne : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
293. **Oulipo (Association).** (1973). *La littérature potentielle : créations, re-crétions, récrétions*. Paris : Gallimard.
294. **Ottaway, N., King, K., & Erickson, P. G.** (2009). Storying the street: transition narratives of homeless youth. *Medical Humanities*, 35(1), 19-26. <https://doi.org/10.1136/jmh.2008.001362>
295. **Paquette, M., Terradas, M.-M.** (2018). Les relations d'objet et le jeu libre chez les enfants en situation de placement ayant vécu des traumatismes relationnels précoces. *Devenir*, 30, 125-146.
296. **Parker, S., Nelson, C.** (2005). The impact of early institutional rearing on the ability to discriminate facial expressions of emotion: an event-related potential study. *Child development*, 76, 54-72.
297. **Peckham, J. L., Block, R., Buchanan, M., & Pommier, S.** (2017). Unspoken ink: A structured, creative writing workshop for adolescents and young adult cancer patients as a psychosocial intervention. *Journal of Adolescent and Young Adult Oncology*, 6(1), 50-52. <https://doi.org/10.1089/jayao.2016.0001>

298. **Pelton, L.** (2013). Have child maltreatment and child placement rates declined ? *Children and youth services review*, 35, 1816-1822.
299. **Pennebaker, J.-W., & Beall, S. K.** (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 274–281.
300. **Perdriolle, S.** (2012). Conflit parental et conflit de loyauté: pour un usage raisonné de l'audition de l'enfant. *Enfances et psy*, 56, 70-78.
301. **Perret, A.** (2013). L'adolescence comme "moment limite". Entre rupture et continuité. *Neuropsychologie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 219-223.
302. **Petrie, K.J., Fontanilla, I., Thomas, M.G., Booth, R.J., Pennebaker, J.W.** (2004). Effect of written emotional expression on immune function in patients with HIV infection: a randomized trial. *Psychosomatic Medicine* 66, 272–275.
303. **Pierrehumbert, B., Miljkovitch, R., Borghini, A.** (2005). Compétence autoréflexive et désorganisation de la narration. In B. Golse & S. Missonnier (dir.), *Récit, attachement et psychanalyse* (pp. 87-102). Toulouse : érès.
304. **Pietri, M., & Bonnet, A.** (2018). Analyse discursive exploratoire auprès des femmes victimes de violences conjugales. *Psychologie Française*, 63, 327-335.
305. **Pimet, O., Boniface, C.** (2013). *Ateliers d'écriture, mode d'emploi : guide pratique de l'animateur*. Issy- les-Moulineaux : ESF.
306. **Pinol-Douriez, M.** (1984). *Bébé agi, bébé actif: l'émergence du symbole dans l'économie interactionnelle*. Paris : PUF.
307. **Piolat, A., & Bannour, R.** (2011). Les effets de l'écriture expressive sur la santé physique et psychologique des rédacteurs : un bilan, des perspectives de recherches. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 61, 101-113.
308. **Pouillaude, E.** (2018). L'enfant autiste et son parent face à l'échec de l'intersubjectivité: une clinique de la narrativité. *L'Évolution Psychiatrique*, 83, 533-543.
309. **Potier, C., & Schmit, G.** (2002). « Écrivons la violence », dit le psy. à l'ado. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 50(6), 546-551. [https://doi.org/10.1016/S0222-9617\(02\)00146-0](https://doi.org/10.1016/S0222-9617(02)00146-0)
310. **Prades, P.** (2011). L'efficacité des thérapies psychodynamiques: une validation empirique de la psychanalyse ? *Revue du MAUSS*, 38, 51-63.
311. **Price, P. B., & Jones, E. E.** (1998). Examining the alliance using the Psychotherapy Process Q-Set. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 35(3), 392.
312. **Rabeyron, T.** (2016a). Médiations thérapeutiques et processus de symbolisation: de l'expérience sensible à la modélisation. *L'évolution psychiatrique*, 82, 351-354.
313. **Rabeyron, T.** (2016b). Les processus de symbolisation et de représentation comme espace transitionnel pour la psychanalyse et les neurosciences. *L'évolution psychiatrique*, 81, 160-175.
314. **Rabeyron, T.** (2019). Du néolibéralisme au Tsunami cognitivo-comportemental en Grande-Bretagne. *Research in psychoanalysis*, 28, 112-136.
315. **Rabeyron, T.** (2020a). Le paradigme clinique du jeu: son évaluation et sa modélisation dans le champ des psychothérapies psychanalytiques. *Bulletin de psychologie*, 566, 83-98.
316. **Rabeyron, T.** (2021). L'évaluation et l'efficacité des psychothérapies psychanalytiques et de la psychanalyse. *L'Évolution Psychiatrique*, 86 (3). <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2020.07.003>
317. **Rabeyron, T.** (2020c). Processus transformationnels et champ analytique: un nouveau paradigme pour les modèles et les pratiques cliniques. *L'Évolution Psychiatrique*, 85(1), 101-114.
318. **Rabeyron, T., Dozsa, N., Carasco, E., Bonnot, O.** (2018). Le cas harpocrate : trajectoire d'un enfant autiste au sein d'un dispositif de médiation musicothérapique. *Psychothérapies*, 38, 95-103.
319. **Raoult, P.-A.** (2010). Les désétayages psychiques dans les agirs adolescents. *L'évolution psychiatrique*, 75, 304-326.

320. **Rebollar, G., Rabeyron, T.** (2016). Clinique et processus de symbolisation de l'atmosphère dans les problématiques psychotiques. *L'évolution psychiatrique*, 81, 476-492.
321. **Rechtman, R.** (2004). Le miroir social des souffrances adolescentes : entre maladie du symbolique et aveu généralisé. *L'évolution psychiatrique*, 69, 129-139.
322. **Renault, F., Chassey, J., Thevenot, A.** (2015). De quelques malentendus dans la professionnalisation de l'accueil familial. *L'évolution psychiatrique*, 80, 457-465.
323. **Revaz, F.** (2009). *Introduction à la narratologie*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
324. **Reynolds, M., Brewin, C.R., Saxton, M.** (2000). Emotional disclosure in school children. *J child psychol psychiatry*, 41, 151-159.
325. **Richter, D., Lemola, S.** (2014). Institutional rearing is associated with lower general life satisfaction in adulthood. *Journal of research in personality*, 48, 93-97.
326. **Roman, P.** (2012). L'équipe, l'adolescent et la violence : figures et aménagements. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14, 159, 172.
327. **Roman, P.** (2019). L'adolescent et sa pulsion. De l'inhibition à l'agir et vice-versa : oppositions, intrications, articulations. *Psychothérapies*, 39, 3-8.
328. **Roos, C., Oord, S., Zijlstra, B., Lucassen, S., Perrin, S., Emmelkamp, P., & de Jongh, A.** (2017). Comparison of eye movement desensitization and reprocessing therapy, cognitive behavioral writing therapy, and wait-list in pediatric posttraumatic stress disorder following single-incident trauma: A multicenter randomized clinical trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(11), 1219-1228. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12768>
329. **Rosensweig, S.** (1936). Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy. *American journal of orthopsychiatry*, 6, 412-415.
330. **Rosolato, G.** (1985). *Éléments de l'interprétation*. Paris : Gallimard.
331. **Rossé-Brillaud, E.** (2009). La figure de l'avatar dans la construction identitaire contemporaine. *Adolescence*, 69, 611-620.
332. **Rousseau, D., Riquin, E., Rozé, M., Duverger, P., Saulnier, P.** (2016). Devenir à long terme des très jeunes enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *Revue française des affaires sociales*, 2016/1, 343-374.
333. **Roussillon, R.** (1999a). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris: PUF.
334. **Roussillon, R.** (1999b). Les enjeux de la symbolisation à l'adolescence. *Adolescence*, 1999, 7-23.
335. **Roussillon, R.** (2002). Le transitionnel et l'indéterminé. In B. Chouvier (dir.), *Les processus psychiques de la médiation* (pp. 61-76). Paris : Dunod.
336. **Roussillon, R.** (2009). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris : Dunod.
337. **Roussillon, R.** (2011a). Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiation. In A. Brun (dir.), *Les médiations thérapeutiques*, (pp. 42-64). Toulouse : Erès.
338. **Roussillon, R.** (2011). Valère Novarina : logiques de la création et risque de l'objet. In A. Brun et al. (dir.), *les enjeux psychopathologiques de l'acte créateur* (pp. 13-20). Paris : De Boeck.
339. **Roussillon, R.** (2013a). Une métapsychologie de la médiation et du médium malléable. Dans A. Brun, B. Chouvier & R. Roussillon (dir.) *Manuel des médiations thérapeutiques* (pp.41-69). Paris : Dunod.
340. **Roussillon, R.** (2013b). La fonction médium malléable et les pathologies du narcissisme. In A. Brun, B. Chouvier & R. Roussillon (dir.) *Manuel des médiations thérapeutiques* (pp.198-202). Paris : Dunod.
341. **Roussillon, R.** (2014). *Manuel de psychologie et psychopathologie clinique générale*. Paris : Elsevier Masson.
342. **Roussillon, R.** (2016). Chapitre 2. L'évaluation clinique et la subjectivité: Proposition pour une évaluation qualitative. In A. Brun, R. Roussillon, P. Attigui (dir.), *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques: Dispositifs individuels, groupaux et institutionnels* (pp. 37-59). Paris: Dunod.

343. Roy, H., & Gillett, T. (2008). E-mail: A new technique for forming a therapeutic alliance with high-risk young people failing to engage with mental health services? A case study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13(1), 95-103. <https://doi.org/10.1177/1359104507086344>
344. Saint-André, S., Richard, Y., Doukouré, M., Caraes, P., Porchel, G., Lazartigues, A. (2011). Activités à médiation: de l'occupationnel au thérapeutique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 169-175.
345. Salcuni, S., Capella, C., Lis, A. (2015). Introduction to the special issue on qualitative and quantitative research in child and adolescent psychotherapy. *Research in psychotherapy: Psychopathology, process and outcomes*, 18, 8-11.
346. Salesse, M. S., Saucier, J.-F., & Mavrikakis, C. (2015). Les bienfaits de l'écriture chez les malades chroniques... où en sont les recherches? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63, 53-60.
347. Sarri, R. C., Stoffregen, E., & Ryan, J. P. (2016). Running away from child welfare placements: Justice system entry risk. *Children and youth services review*, 67, 191-197.
348. Shafer, R. (1980). Narration in the psychoanalytic dialogue. *Critical Inquiry*, 7, 29-53.
349. Schneider, E. (2013). Y a-t-il une littéracie adolescente ? *Spirale*, 53, 60-9.
350. Schneider, E. (2012). Pratiques d'écritures adolescentes et translittératie. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01427132>
351. Semprun, J. (1996). *L'écriture ou la vie*. Paris : Gallimard.
352. Shedler, J. (2010). The efficacy of psychodynamic psychotherapy. *American psychological association*, 65, 98-109.
353. Shedler, J., & Westen, D. (1998). Refining the measurement of Axis II: A Q-sort procedure for assessing personality pathology. *Assessment*, 5(4), 333-353.
354. Shelley, M. (1823). *Frankenstein*. Paris : Le livre de poche.
355. Sheridan, M. A., McLaughlin, K. A., Winter, W., Fox, N., Zeanah, C., & Nelson, C. A. (2018). Early deprivation disruption of associative learning is a developmental pathway to depression and social problems. *Nature communications*, 9, 1-8.
356. Sirigatti, P. (2004). Application of the Jones' Psychotherapy process q-sort. *Brief strategic and systematic therapy european review*, 1, 194, 207.
357. Simon, F., & Claudon, P. (2018). Le Children's Apperception Test: proposition d'une nouvelle méthode de cotation. *Bulletin de psychologie*, (5), 823-840.
358. Slopen, N., McLaughlin, K., Fox, N., Zeanah, C., Nelson, C. (2012). Alterations in neural processing and psychopathology in children raised in institutions. *Arch Gen Psychiatry*, 69, 1022-1030.
359. Somé, I. (2015). L'écriture autofictionnelle : une odyssée libératrice. *Cliniques méditerranéennes*, 91, 229-242.
360. Smith, C., Fluke, J., Fallon, B., Mishna, F., Decker-Pierce, B. (2018). Child welfare organizations: do specialization and service integration impact placement decisions? *Child abuse & neglect*, 76, 573-582.
361. Smyke, A., Zeanah C., Nelson C., Fox, N., Guthrie, D. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child development*, 81, 212-223.
362. Snell, C. (2012). *A daily phone diary procedure to assess behavioral engagement in the treatment of adolescent anxiety and depressive disorders*. ProQuest Information & Learning. Disponible en ligne : [https://scholarship.miami.edu/discovery/delivery?vid=01UOML\\_INST:ResearchRepository&repId=12355240580002976#13355496440002976](https://scholarship.miami.edu/discovery/delivery?vid=01UOML_INST:ResearchRepository&repId=12355240580002976#13355496440002976)
363. Soulé, M. (2005). La chute, but de toute narration. In B. Golse & S. Missonnier (dir.), *Récit, attachement et psychanalyse* (pp. 197-201). Toulouse : Erès.
364. Spitz, R. (1947). *De la naissance à la parole*. Paris : PUF.

365. **Stensland, P., & Malterud, K.** (1999). Approaching the locked dialogues of the body: Communicating symptoms through illness diaries. *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 17(2), 75-80. <https://doi.org/10.1080/028134399750002683>
366. **Stern, D. N.** (2004). The present moment as a critical moment. *Negotiation journal*, 20(2), 365-372.
367. **Stern, D.** (2005). L'enveloppe prénarrative : vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé. In B. Golse & S. Missonnier (dir.), *Récit, attachement et psychanalyse* (pp. 29-46). Toulouse: Erès.
368. **Stenner, P., Watts, S., & Worrell, M.** (2008). Q methodology. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 215-239.
369. **Stiles, W. B., & Shapiro, D. A.** (1994). Disabuse of the drug metaphor: Psychotherapy process-outcome correlations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 942.
370. **Stiles, W. B., Shapiro, D. A., & Elliott, R.** (1986). Are all psychotherapies equivalent?. *American psychologist*, 41(2), 165.
371. **Stora, M., Vlachopoulou, X.** (2018). Le Chat et la souris: les adolescents à la conquête de nouveaux mondes virtuels. *L'Évolution Psychiatrique*, 83, 435-442.
372. **Sullivan, P.** (2001). *Psychopathologie de l'adolescent*. Paris : In Press.
373. **Summersett-Ringgold, F., Jordan, N., Kisiel, C., Sax, R., McClelland, G.** (2018). Child strengths and placement stability among racial/ethnic minority youth in the child welfare system. *Child abuse & neglect*, 76, 561-572.
374. **Talpin, J.-M.** (2002). Des fractures du moi au Je d'écriture. In B. Chouvier (dir.), *Les processus psychiques de la médiation* (pp.217-243). Paris: Dunod.
375. **Talpin, J.-M.** (2011). L'invention des processus limites de symbolisation chez pierre Guyotat. In A. Brun et al. (dir.), *les enjeux psychopathologiques de l'acte créateur* (pp. 89-110). Paris : De Boeck.
376. **Taylor, A., & Abell, S. C.** (2005). The Use of Poetry in Play Therapy with Adolescents. In L. Gallo-Lopez & C. E. Schaefer (Éd.), *Play therapy with adolescents*. (p. 143-158). Lanham, MD: Jason Aronson.
377. **Taylor, E., Jouriles, E. N., Brown, R., Goforth, K., & Banyard, V.** (2016). Narrative writing exercises for promoting health among adolescents: Promises and pitfalls. *Psychology of Violence*, 6(1), 57-63. <https://doi.org/10.1037/vio0000023>
378. **Travagin, G., Margola, D., & Revenson, T. A.** (2015). How effective are expressive writing interventions for adolescents? A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 36, 42-55. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.003>
379. **Thurin, J. M.** (2009). Évaluation du changement en psychothérapie. *Thérapie familiale*, 30, 235-250.
380. **Thurin, J.M.** (2012). L'étude de cas, au cœur de la formation et de la recherche en psychothérapie. *Perspectives psy*, 51, 364-373.
381. **Thurin, J.-M.** (2017). De l'évaluation des psychothérapies à la recherche en psychothérapie et en psychanalyse. *Research in psychoanalysis*, 23, 55-68.
382. **Thurin, J. M.** (2018). Caractériser et comprendre le processus de changement des psychothérapies complexes: modélisation des processus, mécanismes et conditions des changements associés à la psychothérapie de 66 enfants et adolescents présentant des troubles du spectre autistique (Doctoral dissertation). Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01829109>
383. **Thurin, J. M., & Briffault, X.** (2006). Distinction, limites et complémentarité des recherches d'efficacité potentielle et d'efficacité réelle: nouvelles perspectives pour la recherche en psychothérapie. *L'Encéphale*, 32, 402-412.
384. **Thurin, J. M., & Thurin, M.** (2007). *Évaluer les psychothérapies : méthodes et pratiques*. Paris : Dunod.

385. **Thurin, J.-M., Thurin, M.** (2010). Le réseau de recherches fondées sur les pratiques psychothérapeutiques: comprendre pourquoi et comment une psychothérapie marche. *Annales médico psychologiques*, 168, 135-140.
386. **Tolkien, J.-R.-R.** (1977). *Le silmarillion*. Paris : Pocket.
387. **Tottenham, N., Hare, T., Quinn, B., McCarry, T., Nurse, M., Gilhooly, T., Millner, A., Galvan, A., Davidson, M., Eigsti, I.-M., Thomas, K., Freed, P., Booma, E., Gunnar, M., Altemus, M., Aronson, J., Casey, B.** (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, 13, 46-61.
388. **Toussaint, E., Florin, A., Schneider, B., Bacro, F.** (2018). Les problèmes de comportement, les représentations d'attachement et le parcours de placement d'enfants relevant de la protection de l'enfance. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 66, 335-343.
389. **Toussaint, E., Bacro, F., Florin, A., & Schneider, B.** (2019). Qualité de vie et représentations d'attachement d'enfants accueillis en foyer dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfance. *Devenir*, 31, 165-185.
390. **Troller-Renfree, S., Zeanah, C., Nelson, C., Fox, N.** (2018). Neural and cognitive factors influencing the emergence of psychopathology : insights from the Bucharest Early intervention project. *Child development perspectives*, 12, 28-33.
391. **Trouilloud D., Sarrazin Ph., Bressoux P., Bois J.** (2006) – Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98, 75-86.
392. **Tyson, E. H., & Baffour, T. D.** (2004). Arts-based strengths: A solution-focused intervention with adolescents in an acute-care psychiatric setting. *The Arts in Psychotherapy*, 31(4), 213-227. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2004.06.004>
393. **Vale Lucas, C., & Soares, L.** (2014). Being a teen and learning how to surf anxiety: Integrating narrative methods with cognitive-behavioral therapy. *Journal of Poetry Therapy*, 27(2), 69-82. <https://doi.org/10.1080/08893675.2014.895489>
394. **Valter, M.W.** (1997). Identification of selfobject functions in group process: A Q-Sort method. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 57(7-B), pp. 4730.
395. **Vandevoorde, J., Laurenc, C., Bailo, F., Fleurance., Anezo-Boucher, M., Malavolti, V.** (2016). Tests de faisabilité et premiers éléments de validation psychométrique du référentiel d'évaluation de l'enfance en danger (REED). *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64, 113-124.
396. **Van der Oord, S., Lucassen, S., Van Emmerik, A. a. P., & Emmelkamp, P. M. G.** (2010). Treatment of post-traumatic stress disorder in children using cognitive behavioural writing therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 17(3), 240-249.
397. **Viardot, C., Rizzi, A. T., Lachal, J., & Moro, M.-R.** (2016). Groupe d'écriture thérapeutique pour patients hospitalisés dans une maison des adolescents. *La psychiatrie de l'enfant*, 59, 173-208.
398. **Viardot, C., Titia Rizzi, A., Moro, M.-R., Lachal, J.** (2017). L'écriture adolescente, devenir narrateur de sa propre vie. *Soins psychiatrie*, 313, 10-14.
399. **Viardot, C., Rizzi, A. T., & Moro, M. R.** (2020). Incarner l'écriture narrative, anorexie et adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, 63, 73-92.
400. **Visentini, G.** (2021). Quinze ans après le rapport de l'INSERM. L'efficacité de la psychanalyse ré-évaluée. *L'évolution psychiatrique*, 86(3), IN PRESS. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2020.04.009>
401. **Vivès, J.-M., Vinot, F.** (2014). *Les médiations thérapeutiques par l'art*. Paris : Erès.
402. **Vitte, L., Belloncle, V., Gérardin, P.** (2017). Adolescents hospitalisés dans les services de psychiatrie adulte: une étude descriptive à la lumière des problématiques relevant de la protection de l'enfance. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 65, 360-367.



403. **Vue-Artaud, C.** (2006). Rôle et fonction du psychologue dans une équipe pluri-disciplinaire en AEMO. *Le journal des psychologues*, 242, 28-32.
404. **Winnicott, D. W.** (1971). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard.
405. **Winnicott, D. W.** (1958). *La capacité d'être seul*. Paris : petite bibliothèque payot.
406. **Winnicott, D. W.** (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
407. **Woodhouse, S., Miah, A., & Rutter, M.** (2018). A new look at the supposed risks of early institutional rearing. *Psychological medicine*, 48, 1-10.
408. **Woolf, V.** (1922). *La chambre de Jacob*. Paris : Folio.
409. **Yang, M., Font, S., Ketchum, M., Kim, Y.** (2018). Intergenerational transmission of child abuse and neglect: Effects of maltreatment type and depressive symptoms. *Children and youth services review*, 91, 364-371.
410. **Zaffran J.** (2010). *Le temps de l'adolescence*. Rennes: PUR.
411. **Zeanah, C., Smyke, A., Koga, S., Carlson, E.** (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child development*, 76, 1015-1028.
412. **Zeanah, C. H., Fox, N. A., & Nelson, C. A.** (2012). The Bucharest Early Intervention Project: case study in the ethics of mental health research. *The Journal of nervous and mental disease*, 200, 243-247.
413. **Zeanah, C., Humphreys, K., Fox, N., Nelson, C.** (2017). Alternatives for abandoned children : insights from the Bucharest Early intervention Project. *Current opinion in Psychology*, 15, 182-188.
414. **Zeanah, C.** (2019). Editorial: navigating the science-practice gap in child maltreatment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 60, 1149-1151.