



HAL
open science

Psychopathologie(s) du lien et clinique de la narrativité : pour une Éthique du soin. Perspectives épistémologiques et implications méthodologiques

Nadine Demogeot

► To cite this version:

Nadine Demogeot. Psychopathologie(s) du lien et clinique de la narrativité : pour une Éthique du soin. Perspectives épistémologiques et implications méthodologiques. Psychologie. Université de Lorraine, 2024. <tel-04808405>

HAL Id: tel-04808405

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-04808405v1>

Submitted on 28 Nov 2024

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

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



HAL Authorization



**UNIVERSITE DE LORRAINE - INSPE DE NANCY- METZ
ÉCOLE DOCTORALE - SLTC (ED78)
INTERPSY- LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE DE L'INTERACTION ET DES
RELATIONS INTERSUBJECTIVES (UR 4432)**

HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

Présentée par Nadine DEMOGEOT

**PSYCHOPATHOLOGIE(S) DU LIEN ET CLINIQUE DE LA
NARRATIVITÉ : POUR UNE ÉTHIQUE DU SOIN**
*Perspectives épistémologiques
et implications méthodologiques*

**Tome I
DOCUMENT DE SYNTHÈSE**

Soutenue publiquement le 26 novembre 2024

MEMBRES DU JURY

Pr. Rose-Angélique BELOT, Présidente, Rapporteur (Université Bourgogne Franche-Comté)
Pr. Joëlle LIGHEZZOLO-ALNOT, Garante scientifique (Université de Lorraine)
Pr. Pascal ROMAN, Rapporteur (Université de Lyon 2)
Pr. Aubeline VINAY, Rapporteur (Université d'Angers)
Pr. Bernard KABUTH, Examineur (Université de Lorraine)
Pr. Eirick PRAIRAT, Examineur (Université de Lorraine)
Pr. Anne THEVENOT, Invitée (Université de Strasbourg)

Commencer pour de bon, c'est commencer en se possédant inaliénablement. C'est donc ne pas pouvoir revenir en arrière. C'est s'embarquer et couper les amarres. Dès lors, il faut courir l'aventure jusqu'au bout. Interrompre ce qui a été commencé est une manière de le terminer sur un échec et non pas abolir le commencement.
Emmanuel Levinas, *De l'existence à l'existant*, 1936, p. 36

Et donc en un seul langage toujours faire entendre la double parole.
Maurice Blanchot, *L'attente, l'oubli*, 2003, p. 13

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement Jöelle Lighezzolo-Alnot, garante de cette HDR, pour son soutien sans faille depuis mon travail de thèse, sa rigueur scientifique et sa créativité. Ses conseils et sa générosité restent pour moi une source d'inspiration constante et un modèle d'attachement sécure !

J'adresse également tous mes remerciements aux membres du jury, à Rose-Angélique Belot qui a accepté de présider ce jury, à Bernard Kabuth, à Eirick Prairat, à Pascal Roman, à Anne Thevenot, à Aubeline Vinay, pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'être membres de mon jury, et pour trois d'entre eux rapporteurs. Merci pour leur lecture attentive et de qualité.

Je remercie l'ensemble de mes collègues du laboratoire Interpsy, en particulier ceux avec lesquels j'ai collaboré et continue à travailler, pour leur disponibilité, leur investissement et la qualité de nos échanges. Merci à Ariane Bazan, pour son dynamisme dans la direction du laboratoire.

Un merci à Claude de Tychey pour nos discussions nourries sur la résilience.

Une pensée particulière pour mon collègue Aziz Essadek et notre travail commun, dense dans le champ de la Protection de l'Enfance, merci pour son énergie stimulante !

J'adresse ma profonde gratitude aux professionnels de terrain qui ont accueilli à la fois les projets de recherche et les étudiants, merci en particulier à Mélanie Vargiu (psychologue clinicienne de l'Association Est Accompagnement) et à Nadine Barthélémy (Référénte sociale police nationale), sans elles, bien des projets n'auraient pas vu le jour.

Je remercie aussi chaleureusement les doctorantes Cassandre Loegel, Céline Oudet-Bourgogne et Karima El-Alaoui pour nos échanges riches et les perspectives de travail enthousiasmantes qui s'offrent à nous. Un merci chaleureux à Corentin Boulay, que j'ai eu le plaisir de co encadrer, jeune docteur en psychologie clinique qui a récemment rejoint le projet CAPACITI et s'y investit avec motivation.

Merci à tous mes patients, enfants et adultes qui chaque jour me guident et m'inspirent.

Merci à Jean-Marie et Monique Besse pour leur accueil chaleureux et bienveillant à Lyon

Je remercie chaleureusement Marlyse Pietri, pour son amitié, sa passion pour la littérature qu'elle partage généreusement.

Merci à Pierre Paul Costantini pour le chemin jusqu'ici...

Je voudrais également remercier mes amis et mes proches, avec une pensée particulière pour ma mère et mes sœurs.

À Emilien, Manon, Nelson, Sara et Sandro, que la lecture et l'écriture restent pour eux une cachette sublime.

À Daniel, pour son amour et son soutien indéfectible, pour l'amour de la musique qui nous offre à tous deux de belles échappées !

Je pense aussi à la « part invisible », à ceux et celles qui ne sont plus là mais bien présents dans mon cœur et qui ont guidé mes réflexions.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 8 |
| 1. Un parcours marqué par l'entre-deux | 8 |
| 2. Penser la clinique du lien | 9 |
| 3. Une tresse à trois brins..... | 12 |
| I. PERSPECTIVES EPISTEMOLOGIQUES ET METHODOLOGIQUES..... | 17 |
| 1. Entre acte et parole : « Le lien organise le paysage » | 18 |
| 1. 1. Fécondité des rapprochements entre théorie de l'attachement et psychanalyse | 18 |
| 1. 1. 1. <i>Dépasser les divergences</i> | 18 |
| 1. 1. 2. <i>La sécurité de la présence</i> | 21 |
| 1. 2. L'art de la rencontre... .. | 26 |
| 1. 2. 1. <i>L'énigme du rapport à l'autre</i> | 26 |
| 1. 2. 1. <i>Intersubjectivité et « fonction réflexive »</i> | 28 |
| 1. 2. 2. <i>Transfert et résilience</i> | 32 |
| 2. Pour une clinique de la narrativité | 36 |
| 2. 1. Pertinence et complémentarité d'une approche méthodologique mixte | 36 |
| 2. 1. 1. <i>Des cas contrastés à la question de l'évaluation des psychothérapies</i> | 37 |
| 2. 1. 2. <i>Etude de cas et analyse processuelle</i> | 40 |
| 2. 1. 3. <i>Des revues systématiques aux outils évaluant l'attachement</i> | 41 |
| 2. 2. Raconter et se raconter : un acte de parole | 45 |
| 2. 2. 1. <i>Le rôle prépondérant de la narrativité</i> | 45 |
| 2. 2. 2. <i>Richesse des épreuves projectives</i> | 47 |
| 2. 2. 3. <i>Les médiations thérapeutiques, supports de projection originaux</i> | 50 |
| 3. De l'éthique du soin aux pratiques enseignantes..... | 52 |
| 3. 1. Le savoir d'un sujet singulier | 53 |
| 3. 1. 1. <i>L'expérience d'être « malade » : une éthique de la parole</i> | 53 |
| 3. 1. 2. <i>Entre « fureur de guérir » et « vulnérabilités capacitaires »</i> | 55 |
| 3. 2. Entre pratique clinique, recherche et enseignement..... | 58 |
| 3. 2. 1. <i>La place de l'engagement</i> | 58 |
| 3. 2. 2. <i>Éthique et conquête de soi</i> | 60 |
| 3. 2. 3. <i>Chercher et transmettre : Quelle(s) formation(s) ?</i> | 61 |

| | |
|--|------------|
| II. AXE THEMATIQUE : PROTECTION DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE | 64 |
| 1. Maltraitements : accueillir l'indicible..... | 64 |
| 1. 1. La parole de l'enfant | 65 |
| 1. 1. 1. <i>Entre répétitions et résilience</i> | 65 |
| 1. 1. 2. <i>De la transmission à la « duperie transgénérationnelle »</i> | 70 |
| 2. Projets Eur&Qua et CAPACITI : De la capabilité au pouvoir d'action | 73 |
| 2. 1. Eur&Qua : constituer des communautés de pratiques | 73 |
| 2. 1. 1. <i>Parcours transfrontaliers : entre ruptures et soutien à la parentalité</i> | 73 |
| 2. 1. 2. <i>Protection de l'enfance et contexte transfrontalier : les défis de la construction de soi</i> | 78 |
| 2. 2. CAPACITI : Recueillir la parole, du consentement à l'agentivité..... | 82 |
| 2. 2. 1. <i>Mises en récit et connaissance des droits : place de l'atelier d'écriture</i> | 83 |
| 2. 2. 2. <i>La médiation Dixit</i> | 86 |
| III. AXE THEMATIQUE : VIOLENCES CONJUGALES, CORPS ET LIENS DANS LE COUPLE..... | 88 |
| 1. ViC-CLiC : Un lien conjugal entre passion et haine..... | 90 |
| 1. 1. Contexte et présentation de l'étude | 90 |
| 1. 2. Quand le corps ne fait plus limite..... | 93 |
| 1. 3. Ce qui dans le lien a manqué..... | 99 |
| 2. VIC-PADEJ : enjeux de la parentalité dans un contexte de violences intrafamiliales | 106 |
| 2. 1. Une méthodologie mise à l'épreuve..... | 106 |
| 2. 2. Eclairage et apports des projectifs..... | 112 |
| 2. 3. D'une « co-parentalité à une parentalité parallèle », quelques pistes... .. | 118 |
| IV. AXE THEMATIQUE : CLINIQUE DE LA SCOLARITE, ENTRE PROBLEMATIQUES ADOLESCENTES ET DECROCHAGE ENSEIGNANT | 123 |
| 1. Apprendre, de la capacité de penser au « plaisir de pensée » | 123 |
| 1. 1. Échec scolaire et problématiques d'attachement : quelques pistes | 123 |
| 1. 1. 1. <i>Préalables à « un espace pour penser »</i> | 124 |
| 1. 1. 2. <i>Échec de la transitionnalité</i> | 125 |
| 1. 2. Plaidoyer pour des accompagnements singuliers..... | 127 |
| 1. 2. 1. <i>Motus et bouche cousue : écrire pour dire</i> | 127 |

| | |
|---|------------|
| 1. 2. 2. <i>Accompagnement d'enfant autiste : entre suppléance et affinités électives ..</i> | 134 |
| 2. Nouvelles modalités relationnelles : Réseaux sociaux... et dépendance..... | 138 |
| 2. 1. Adolescence et Résurgence des enjeux de séparation - individuation | 139 |
| 2. 1. 1. <i>Mutations techniques et transformation.....</i> | 139 |
| 2. 1. 2. <i>Refus scolaire : un mal-être à interroger.....</i> | 142 |
| 2. 2. Sexualité et corps | 145 |
| 2. 1. 1. <i>Grossesses précoces.....</i> | 145 |
| 2. 1. 2. <i>Projet Sixteens</i> | 148 |
| 3. Et du côté des enseignants... .. | 149 |
| 3. 1. Entre souffrances, mal-être et abandon professionnel | 149 |
| 3. 1. 1. <i>Une identité professionnelle en souffrance</i> | 150 |
| 3. 1. 2. <i>L'Aide Personnelle Individualisée (API)</i> | 152 |
| 3. 2. La relation pédagogique et éducative : un facteur-clé..... | 155 |
| 3. 2. 1. <i>Indiscipline et exclusion temporaire de cours : le rôle du Conseiller Principal d'Éducation</i> | 155 |
| 3. 2. 2. <i>De la vertu de la créativité.....</i> | 156 |
| V. AXE THEMATIQUE : FECONDITE D'OUTILS PROJECTIFS ORIGINAUX ... | 158 |
| 1. Les contes de Royer (1978) revisités : le projet SAMENCOF..... | 159 |
| 1. 1. Apports des contes de Royer | 159 |
| 1. 2. Adoption et test des contes | 160 |
| 2. Dessin du Chemin de la Maison à l'École (DCME) | 163 |
| 2. 1. Approche topologique et symbolique de « l'espace transitionnel »..... | 163 |
| 2. 2. Vers une approche narrative du Dessin du Chemin de la Maison à l'École (DCME)... | 165 |
| RÉFLEXIONS PROSPECTIVES | 168 |
| CONCLUSION..... | 170 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 172 |
| ABSTRACT (FRANÇAIS)..... | 189 |

INTRODUCTION

1. Un parcours marqué par l'entre-deux

L'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), diplôme national de l'enseignement supérieur créé en 1984 par la loi Savary, reconnaît « le haut niveau scientifique du candidat, son aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique ou technologique suffisamment large (...) et sa capacité à encadrer de jeunes chercheurs »¹. Ce triptyque « habilitier, diriger, rechercher » désignant l'HDR est impressionnant en même temps qu'il encourage au développement de questionnements scientifiques originaux rendant compte d'enjeux sociétaux et d'une pensée en mouvement. C'est là un élément central qui constitue le point de départ de mes réflexions et fait écho à la manière avec laquelle j'ai souhaité penser cet écrit : l'inscription de mes recherches au plus près des problématiques sociétales et des préoccupations cliniques du terrain. Dès lors, j'ai réfléchi ce travail d'HDR dans la continuité d'un parcours marqué par *l'entre-deux*², favorisant, d'une part la littérature, la métaphore poétique qui m'a aidée à penser les concepts en psychologie, d'autre part la pensée winnicottienne défendant l'idée que l'être humain a une capacité de mouvement, de remise en question voire de transformation (Dethiville, 2021). À l'image de Lançon (2018)³, la transformation m'apparaît telle des coulées de lave successives issues d'une histoire qui ne s'efface pas et de rencontres fondatrices. Aussi, je dois beaucoup à ma première rencontre avec la psychanalyse à travers la lecture de « *Psychopathologie de la vie quotidienne* », ouvrage au titre intrigant dont la lecture m'avait enthousiasmée : oubli, lapsus, actes manqués, n'étaient désormais plus seulement le fruit du hasard mais le résultat d'une action inconsciente, d'un désir refoulé auquel un accès était possible grâce à un travail d'analyse (Freud, 1901). S'ensuivirent les premières lectures des travaux de Dolto (1989), puis de Halmos (2010) précieux lors de l'accompagnement des parents dans la pratique clinique. En outre, plusieurs travaux de Lacan⁴ ont stimulé ma curiosité et m'ont encouragée à approfondir le sens des textes freudiens, à voyager entre les auteurs selon les problématiques que la clinique m'invitait à interroger, me permettant de découvrir par exemple les publications de Maud Mannoni⁵ et son

¹ Arrêté du 23 novembre 1988 relatif à l'habilitation à diriger des recherches

² Littré, définition de l'entre-deux : « 1. Partie ou place qui forme séparation entre deux choses. 2. Etat intermédiaire entre deux extrêmes. »

³ Après avoir été victime de l'attentat de Charlie Hebdo le 7 janvier 2025, Philippe Lançon écrit « *Le lambeau* », œuvre résiliente décrivant sa reconstruction.

⁴ Notamment *le Séminaire (livre XI) sur les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* puis deux autres séminaires étudiés lors de cartels à Metz (*L'angoisse, livre X* et *la relation d'objet, Livre IV.*)

⁵ Maud Mannoni concernant son approche originale de la déficience et ses liens avec l'histoire subjective de chacun, des parents notamment (*L'enfant arriéré et sa mère, 1964, Paris, Le Seuil*).

approche originale de la déficience, celles d'Octave Manonni⁶ sur les questions transférentielles et la place de l'interprétation dans la cure. C'est dans cet état d'esprit que j'ai rédigé mon document d'HDR, en poursuivant une sorte « d'intuition fondamentale »⁷ fondée sur *la dimension du lien*⁸, qu'il s'agisse de ses forces et de ses fragilités, avec le souci permanent de déplier une *dialectique*⁹ centrée sur les questions d'alliance et de rupture, d'attachement et de perte, de liaison et de déliaison, dialectique initiée pendant mes études supérieures¹⁰, en particulier lors de l'accès aux œuvres littéraires, philosophiques et en sciences politiques. Cette dimension dialectique trouvera d'autres résonances bien après dans mon cursus, particulièrement lors des liens très fructueux entre concepts théoriques et pratique clinique.

2. Penser la clinique du lien

Après avoir obtenu mon diplôme de l'Institut d'Etudes Politiques de Grenoble (IEP, 1986), j'ai exercé dans le domaine des ressources humaines (RH) pendant 6 années, au cours desquelles j'ai alors côtoyé des collègues psychologues travaillant sur les questions de souffrance au travail, thématique qui a également suscité mon intérêt plus tard, et qui donnera notamment naissance au projet DECROPROF mené avec des enseignants-chercheurs du LISEC¹¹ à Strasbourg¹². Ces premières rencontres dans les RH ont donc été décisives et me conduiront à orienter ma formation vers le professorat des écoles tout en m'engageant conjointement dans un cursus en psychologie qui me permettait alors de réfléchir aux thématiques des difficultés

⁶ Cf. Octave Manonni (1980). *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie*. Paris, Le Seuil.

⁷ Bergson a écrit que chaque être humain a une intuition fondamentale, que tout écrivain livre l'essence de cette intuition inaugurale dans son premier ouvrage et qu'ensuite il ne fait que redire autrement, en approfondissant, la même chose

⁸ Étymologie latine « *ligamen*, du verbe *ligare* », signifiant relier, dictionnaire Littré.

⁹ Dans l'ancienne philosophie, argumentation dialoguée par laquelle Zénon d'Élée, qui en est dit l'inventeur, établissait la doctrine de l'immobilité et des idées contre les partisans de l'expérience sensible et du mouvement. D'après Platon, la dialectique signifiait trois choses : le dialogue employé comme méthode d'investigation scientifique ; le procédé logique, qui tantôt décompose l'unité en ses éléments naturels, tantôt ramène la multiplicité à l'unité ; la science des idées ou de l'être en soi. Pour Aristote, la dialectique est, en général, l'art de discuter ; sens qui est devenu et resté le sens actuel. Dictionnaire Littré.

¹⁰ Préparation littéraire hypokhâgne et khâgne à Nancy : le programme du concours à l'École Nationale Supérieure, en 1986, portait sur les œuvres de T. Ben Jelloun (*Les Amandiers meurent de leurs blessures*) ; les poèmes de Ph. Jacottet (*Poésie*) ; M. Duras (*L'Amant*) ; M. Proust (*À la recherche du temps perdu* », les 7 tomes) ; Institut d'Études Politiques à Grenoble.

¹¹ LISEC : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication, UR 2230. Il regroupe une soixantaine d'enseignants-chercheurs et plus d'une centaine de doctorants en poste dans les différents établissements universitaires d'Alsace et de Lorraine que sont l'Université de Strasbourg, l'Université de Haute Alsace, et l'Université de Lorraine.

¹² DECROPROF : DECROchage PROFessionnel des enseignants (2017–2020), étude des dispositifs de prévention du décrochage professionnel des enseignants. Porteur : Ph. Zimmermann, (LISEC, INSPE Strasbourg). Financement GIS-Strasbourg : 6 k€. Partenaire

d'apprentissages à travers les relations complexes entre « intelligence et affectivité » (Cordié, 1996 ; Visier, 1999 ; Golse, 2001), à la transmission (qualité de la relation pédagogique) et plus largement aux psychopathologies inhérentes à la scolarité (Catheline, 2012 ; Chagnon, 2014 ; Romand & Weismann-Arcache, 2018). En outre, cette réorientation professionnelle m'a amenée à bénéficier d'une temporalité autre, rythmée par les pauses pédagogiques qui loin d'être réduites à l'oisiveté, correspondent davantage à un loisir fondé « sur *l'otium* – le "loisir fécond" que la pensée antique hissait au sommet des activités humaines. Prodigeux espace d'invention existentielle, ce temps libéré des urgences et des calculs, permettait à ses bénéficiaires la quête du for intérieur, de la sagesse, du bien commun. » (Pire, 2024, p. 7). Devenue psychologue scolaire en 2001, je poursuivis, parallèlement à mon activité professionnelle, un cursus en psychologie et obtins le Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS, 2003) puis un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA, 2004), de « Psychologie clinique, médicale et psychopathologique » à Nancy 2. Lors de ma formation en DESS, j'ai fait un stage important, fondateur, auprès de Geneviève Ostermann, psychologue clinicienne d'orientation psychanalytique et systémique, dans le Service de Placement Familial Spécialisé de Metz où j'ai souhaité interroger les *problématiques de séparation et de résilience* chez l'enfant séparé de sa mère durant la petite enfance¹³. Rétrospectivement, la dimension du lien était déjà au cœur de mes préoccupations et venait faire faire écho à plusieurs situations que je rencontrais dans le champ scolaire. En décembre 2009, sous la direction de la Pr. Joëlle Lighezzolo-Alnot, tout en exerçant mon activité de psychologue scolaire à temps plein, j'ai soutenu ma thèse intitulée « *Échec scolaire et problématique d'attachement. Approche clinique comparative* ». Dans ce travail, j'ai tenté de rendre compte d'une recherche clinique de terrain relative aux « troubles des apprentissages » (à l'époque, forte émergence des dys - dysgraphie, dyscalculie, dyspraxie, dyslexie, etc.)¹⁴, dont les définitions très descriptives renvoient à une dimension essentiellement cognitive occultant une prise en compte globale du sujet tant dans sa dimension subjective que dans son environnement scolaire et familial. Face à une pensée plutôt hégémonique des sciences cognitives, j'ai souhaité mettre au centre la question du *sujet-apprenant* et c'est à l'appui d'un modèle théorico-clinique original *croisant la théorie de l'attachement et l'approche psychanalytique* que j'ai voulu explorer les relations entre l'échec

¹³ Publication de cet article issu du travail de DESS : Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J., & de Tychev, C. (2004). Gémellité, traumatismes, vulnérabilité et résilience : Approche comparative. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(2), 112-121.

¹⁴ Aujourd'hui, nous pourrions y ajouter les troubles en « TO » (TOC-Troubles Obsessionnels Compulsifs ; TOP-Troubles Oppositionnels, etc.) ainsi que les HP (HPI-Haut Potentiel Intellectuel ; HPE – Haut Potentiel Emotionnel, etc.)

scolaire et un possible attachement insécurisé (anxieux). Mes travaux ont consisté en une approche clinique comparative de deux groupes d'enfants de 6 à 12 ans (20 enfants présentant un attachement anxieux et 20 enfants sécure) avec la mise à l'épreuve de 6 hypothèses relatives à la qualité de la relation objectale, la structuration identitaire, l'accès à « l'espace transitionnel » représenté par l'école, la qualité pare-excitante des figures parentales, l'élaboration de l'angoisse de séparation et la qualité de la mentalisation. Le dispositif méthodologique employé reposait sur un questionnaire-guide adressé aux enseignants, des entretiens semi-directifs auprès des parents et des épreuves projectives (Rorschach, test des Contes de Royer, dessins) proposées aux enfants. Mes résultats, qui ont donné lieu à plusieurs publications scientifiques (Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2014a ; Demogeot, 2015a), ont souligné la pertinence et les apports des outils projectifs dans l'examen psychologique de l'enfant (Roman, 2016) en montrant des différences significatives concernant les caractéristiques psychologiques en jeu entre les enfants en situation d'échec scolaire et ceux qui témoignaient d'une bonne adaptation scolaire. En effet, mes travaux ont rappelé que l'acte d'apprendre s'appuie sur la construction d'une « *base sécurisante* » (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) garante d'un attachement sécure entre l'enfant et son milieu (familial, scolaire) et ont souligné la fécondité d'une approche pluridimensionnelle des difficultés scolaires.

Dès lors, à nouveau, je réalise à quel point la dimension du lien d'attachement et plus généralement les questions de *présence-absence*, ont nourri et continuent à interroger à la fois ma pratique clinique et mes recherches. Dès 2010, débute mon parcours de Maîtresse de Conférences des Universités (MCU) puisque je suis nommée à Lyon 2¹⁵ où je resterai jusqu'en 2013, assurant des responsabilités pédagogiques et administratives conséquentes en particulier au sein de la formation des psychologues de l'Éducation nationale et dans l'accompagnement (stages et mémoires) des masters en psychologie. En 2013, je suis recrutée à l'Institut National Supérieur du Professorat et de L'Éducation (INSPE) de Lorraine¹⁶, membre du Laboratoire INTERPSY, axe PSYCHE, où je continue à développer des projets scientifiques traitant de *la qualité du lien* dans les champs médicaux (en oncologie pédiatrique), dans la protection de l'enfant, les sciences de l'éducation et dans le domaine des médiations thérapeutiques. En même temps, je découvre plus finement les liens possibles entre INSPE et UFR de psychologie, je

¹⁵ Laboratoire PSED, COS présidé par Jean-Marie Besse -poste créé suite au décès prématuré de Dominique Ginet.

¹⁶ En 2019, les INSPE remplacent Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) créées en 2013, succédant ainsi aux instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

poursuis et renforce mes compétences dans les accompagnements d'étudiants en master et en doctorat¹⁷.

Dès lors, cette HDR, - en tentant de rappeler les dimensions qui ont nourri mes recherches, davantage depuis le Covid 19, le contexte géopolitique compliqué (guerres en Europe et dans le monde), les préoccupations environnementales mais aussi les attaques de la clinique psychanalytique -, loin de conclure un parcours universitaire, m'est apparue comme la possibilité de continuer à *créer des passerelles* entre les concepts théoriques et les préoccupations cliniques du terrain, en réfléchissant aux *dimensions éthiques du lien* soulevées par les évolutions des réalités individuelles, familiales et sociétales.

3. Une tresse à trois brins

Comme je l'ai souligné précédemment, la *question du lien*, qui a guidé mes travaux de recherche et les projets scientifiques que je porte ou auxquels je participe, vise à interroger en priorité, la qualité de l'attachement, les modalités de la séparation et de la construction identitaire, les thématiques de la perte. Dans ce cadre, en tentant de prendre en considération l'aspect central du soin psychothérapeutique, a émergé un second axe de mon projet scientifique : *la clinique de la narrativité*. Cette dernière basée sur le recueil de la parole des patients et sur la possibilité qui leur est donnée de « raconter et se raconter » (Ricoeur, 2016), rappelle que la psychologie clinique psychodynamique met avant tout l'accent sur « l'acte de parole » et le savoir du patient. Dès lors, « les liens entre attachement, mentalisation et fonction réflexive ont ouvert des perspectives de recherches intéressantes impliquant de travailler à partir de méthodologies qualitatives comme l'entretien clinique. En effet, il s'agit à travers cette approche d'appréhender à la fois, le contenu sémantique du discours (représentations) mais aussi l'organisation et la mise en forme du récit (structure) » (Chahraoui & Vinay, 2014, p. 399). Dans cette perspective, l'analyse et l'évaluation de dispositifs d'accompagnement thérapeutique, sont une dimension importante de mon travail de recherche.

Un troisième domaine consacré à la *question éthique* constitue également un axe essentiel de mes réflexions et de ma pratique clinique, qu'il s'agisse des implications liées à l'éthique du soin mais aussi à l'éthique des pratiques enseignantes (Prairat, 2015) et de la recherche. Dès lors, à partir de cette tresse à 3 brins (*lien, narrativité, éthique*), je présenterai dans la première partie de cet écrit, les *ancrages épistémologiques et méthodologiques* dans lesquels

¹⁷ Nombre d'étudiants encadrés en Master 1 de psychologie : depuis 2010, N = 124 / en Master 2 : depuis 2010, N = 58. Nombre de psychologues Education nationale (INSPE) : depuis 2010, N= 50. Mémoires d'étudiants de Master ayant donné lieu à publications : N= 8. Au total, participation à 202 jurys de Master depuis 2010.

4 co encadrements de thèse à ce jour (3 en cours ; 1 thèse soutenue)

s'inscrivent mes travaux. En effet, le point de départ de mes réflexions a pris racine dans l'intérêt d'une relecture de la théorie de l'attachement et la fécondité des rapprochements entre psychanalyse et attachement à l'appui de références scientifiques francophones et anglophones nombreuses (Cyrulnik, 1997 ; Fonagy & Target, 1997 ; Main, 1998 ; Cupa, 2000 ; Dubois-Comtois & Moss, 2004 ; Miljkovitch, 2001 ; Fonagy, 2004 ; Golse & Missonier, 2005 ; Guedeney A & Guedebeu N, 2006 ; Pierrehumbert, 2006 ; Golse, 2008 ; Pinel-Jacquemin & Zaouche-Gaudron, 2009). En outre, certains concepts psychanalytiques (le transfert, la contenance, l'environnement suffisamment bon, etc.) ne sont pas si éloignés de l'attachement sécure (Bowlby, 1969) et de la « base sécurisante » mis en évidence par Ainsworth et al. (1978). Ces rapprochements conceptuels traités dans plusieurs publications récentes (Robin, 2020 ; Dugravier, 2024 ; Poussin, 2024), valorisent la richesse de rencontres théorico cliniques originales en prenant soin d'éviter tout d'œcuménisme réducteur. Dans un second paragraphe, je rendrai compte de mes préoccupations actuelles, en particulier de la fécondité de l'écoute du clinicien (Aulagnier, 2008) rappelant le savoir du patient et valorisant le soin dans sa dimension éthique. Dans cette perspective, seront mentionnées quelques hypothèses relatives aux vécus médicaux lors de suivis en oncologie pédiatrique (cf. Projet FERTITOP¹⁸, co encadrement de la thèse en cours de Karima El Alaoui-Lasmaïli). En outre, ce premier chapitre sera l'occasion de développer quelques réflexions concernant des outils favorisant le déploiement d'une parole et sa *mise en récit* sans faire violence à nouveau. Dans cette optique, je ferai référence aux travaux réalisés à l'appui du Dixit¹⁹ et au travail de recherche qui concerne l'utilisation du rap auprès de jeunes confiés à l'ASE (cf. co-encadrement de la thèse Cifre en cours de Cassandre Loegel)²⁰.

Dans un second temps, je développerai dans les quatre chapitres thématiques suivants, les champs de recherche sur lesquels je travaille, adossés à des projets nationaux et internationaux pour la plupart financés, et inscrits dans la politique scientifique du laboratoire Interpsy (UR 4432). Dans cette perspective le premier volet et chapitre 2 sera consacré à la *Protection de l'Enfance*, domaine concernant deux projets européens. Le premier, EUR&QUA, programme Transfrontalier de Coopération Européenne visant à développer un espace

¹⁸ FERTITOP : Temporalité Et Préservation de Fertilité en Oncologie Pédiatrique, projet financé par l'Inca, thèse en cours de K. El Alaoui-Lasmaïli, co encadrée avec Pr. Joëlle Lignezzolo-Alnot.

¹⁹ Jeu de société créé en 2002 par Jean-Louis Roubira, pédopsychiatre. Passionné par les images et les mots, et par la manière dont ceux-ci peuvent nous faire voyager dans notre imaginaire, il crée ce jeu qu'il utilise comme support d'expression dans l'accompagnement d'adolescents en difficulté (situation de rupture, délinquance, etc.). Le jeu est actuellement commercialisé par Asmodée France.

²⁰ Thèse Cifre co encadrée avec PR. Bernard Kabuth, menée au sein de la direction Enfance et Famille du Conseil Départemental des Vosges, sous la direction professionnelle de Mme Catherine Bottero.

transfrontalier de Protection de l'Enfance (2017-2021, financement de 350 K€), auquel j'ai participé auprès de Bernard Balzani (Pr. Sociologie, CREAT, porteur), a été fondateur à double titre me concernant. D'une part, il a donné lieu à ma première expérience de co-encadrement de thèse, celle de Corentin Boulay²¹ portant sur la narrativité et les médiations par l'écriture auprès d'adolescents relevant de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ; d'autre part, j'ai bénéficié d'une expérience riche qui m'a permis de répondre et d'obtenir un autre projet européen Interreg, CAPACITI²² (partiCipation, plAce et Pouvoir d'ACtIon des enfants dans la promoTion de leurs droIts) en tant que porteuse. Ce projet conséquent (668 k€), transfrontalier, et interdisciplinaire auquel participent, entre autres, trois membres de mon unité (deux collègues médecins, Bernard Kabuth et Paolo Di Patrizio²³, ainsi qu'Aziz Essadek, MCU en psychologie clinique²⁴), vise à développer un espace partagé dans le champ de la protection de l'enfant sur les questions relatives aux pratiques professionnelles et aux activités de recherche (protection des mineurs, violences intrafamiliales, violences sexuelles, etc.). Dans ce même chapitre, je déploierai les enjeux méthodologiques et les perspectives de CAPACITI. Par ailleurs, je présenterai aussi la recherche RESIMENTAL (Résilience, les Processus de Mentalisation et l'Estime de soi chez les adolescents) que j'ai portée et sur laquelle j'ai travaillé avec Joëlle Lighezzolo-Alnot et Claude de Tychev. Nous avons pu dégager des éléments communs autour des effets de violences spécifiques et de leurs répercussions sur les dimensions psychiques à l'adolescence, et poursuivre ainsi des travaux de recherche innovants sur la résilience, en collaboration avec Boris Cyrulnik et au sein du réseau international Resilio (Association Internationale pour la promotion et la diffusion de la recherche sur la résilience, présidée alors par le Pr Serban Ionescu).

Le troisième chapitre de mon HDR traite des travaux de recherche engagés sur *les violences conjugales, intrafamiliales et les enjeux de la parentalité* dans ces contextes spécifiques. J'exposerai deux recherches interdisciplinaires complémentaires qui ont donné lieu à plusieurs productions scientifiques intéressantes correspondant à une part importante de mon

²¹ Corentin Boulay, thèse intitulée : *Médiations thérapeutiques par l'écriture. Approche clinique comparative à l'adolescence*. Soutenue en juin 2021. Taux d'encadrement : 50% (J. Lighezzolo-Alnot : 50%). 5 ACL, 1 chap. ouvrage, 2 actes de colloque, 4 communications. Financement INTERREG V (2018-2020 : ingénieur d'étude, projet EUR&QUA). Devenir du docteur : Recruté 1er assistant en septembre 2021 à l'Université de Lausanne

²² CAPACITI, INTERREG VI A, 2024-2028, financement FEDER : 668K€

²³ B. Kabuth, PU-PH en pédopsychiatrie, responsable axe Prisme, Interpsy, UL ; Paolo Di Patrizio, PH-directeur du département de médecine générale, UL.

²⁴ A. Essadek coordonne plusieurs projets concernant la protection de l'enfant (prostitution des mineurs) et l'accompagnement des professionnels, en particulier l'ANR-STEPS portant sur la prise en charge des syndromes de stress traumatique secondaire des policiers et scientifiques qui travaillent avec des mineurs victimes d'abus sexuels. A. Essadek œuvre également à la création d'une chaire en protection de l'enfance.

activité de chercheuse. La première, internationale, ViC-CLiC (Violences Conjugales-Corps-Liens-Couple) que j'ai portée et menée conjointement avec des collègues de l'Université de Strasbourg et des partenaires universitaires à l'international (Algérie, Canada), a donné lieu à un financement du Réseau National des MSH (RNMSH). Je rendrai compte des étapes de mise en place de cette recherche et des concepts explorés dans les travaux réalisés. J'aborderai ensuite la recherche VIC-PADEJ (violences conjugales – parentalité des mères et décisions de justice), à laquelle j'ai participé aux côtés de Anne Thevenot (Pr. de Psychologie Université de Strasbourg, SuLiSoM, UR 3071), afin de mettre en évidence les complémentarités fécondes des deux recherches.

Un quatrième chapitre développe plusieurs *problématiques adolescentes et psychopathologies contemporaines relatives à la clinique de la scolarité*, plus particulièrement le « refus scolaire anxieux » ou « phobie scolaire » qui sont en augmentation depuis une dizaine d'années, ravivées par le contexte sanitaire du Covid 19 et pour lesquelles les psychologues de l'Éducation nationale sont fréquemment sollicités. Un autre axe de réflexions invite à revenir sur la recherche DECROPROF menée conjointement avec Philippe Zimmermann, Eric Flavier et Claire Metz, collègues de l'INSPE de Strasbourg, et dont les objectifs visent à rendre compte des malaise et mal-être enseignant. Dans la continuité de ces thématiques, je rendrai compte du travail conjoint mené avec Eirick Prairat (Pr. de Philosophie de l'éducation) concernant l'encadrement de la thèse de Céline Oudet-Bourgogne²⁵, autour des enjeux éthiques, déontologiques du travail enseignant, des difficultés actuelles du monde éducatif (déclin de la « sacralisation de l'école ») et des rapports modifiés à l'autorité.

Enfin, le cinquième chapitre concerne plus spécifiquement la pertinence et *les apports d'outils projectifs* développés et utilisés dans les recherches que je porte ou auxquelles je participe, et que je propose aux étudiants dont j'encadre les travaux. J'illustrerai mon propos en présentant une épreuve projective originale que j'ai créée : le Dessin du Chemin de la Maison à l'Ecole (DCME)²⁶ en lien avec les travaux de Salomon Resnik portant sur les représentations de l'espace et la topologie à travers des dessins d'enfants vénitiens (Resnik, 2009). Cet outil, couplé à la passation d'autres épreuves projectives (dessin du bonhomme, Royer, 2011 ; dessin de la famille, Jourdan Ionescu & Lachance, 2000), apporte des informations qualitatives permettant d'explorer la qualité des liens d'attachement, les

²⁵ Titre de la thèse de C. Oudet : La relation à l'épreuve de l'exclusion ponctuelle de cours : enjeux et perspectives pour le Conseiller Principal d'Education (CPE)

²⁶ Financement AAP maturation UL : 10 K€. Porteur.

investissements possibles de l'espace transitionnel représenté par le chemin qui va d'un lieu familial (la maison) à un lieu extérieur étranger (l'école).

À l'appui du projet Santé Mentale de l'Enfant et Nouvelles Configurations Familiales (SAMENCOF)²⁷, je témoignerai également du travail réalisé avec le département de psychologie clinique de l'Université d'Athènes et plusieurs collègues de mon unité (B. Kabuth, J. Lighezzolo-Alnot, C. de Tyche) visant à explorer les nouvelles configurations familiales mais également les questions d'abus sexuel et de maltraitance chez les jeunes. Nos investigations ont pour visée de faire une synthèse des apports des contes (Royer, 1978 ; de Tyche, 1993, 2010) et des fables de Dûss (1954) pour créer de nouveaux contes permettant d'approcher les problématiques évoquées.

Enfin, penser et écrire dans le cadre de cette HDR est une invitation à approfondir et à poursuivre des questionnements scientifiques nés « *sous le signe du lien* »²⁸, qu'il s'agisse de problématiques issues de ma pratique clinique, ou provenant de rencontres avec plusieurs de mes collègues. Je pense en particulier ici à Joëlle Lighezzolo-Alnot, que je remercie très chaleureusement, elle qui parvient à cultiver avec finesse et éthique « l'art de la rencontre »²⁹ et qui m'a soutenue dans mes projets et réflexions. En guise de conclusion, sans pour autant arrêter la réflexion, j'évoquerai certaines perspectives de recherches en cours ou projets à venir, développés grâce aux collaborations avec des enseignants chercheurs, des psychologues mais aussi des étudiants avancés³⁰, des doctorants³¹ impliqués dans mes projets scientifiques (cf. les

²⁷ Projet SAMENCOF, Financement 5,1 K€, Appel à Projet du Pôle CLCS ; porteur : N. Demogeot, 2022-2024

²⁸ En référence à l'ouvrage de Boris Cyrulnik (1997) qui explore avec finesse et poésie les dimensions du lien.

²⁹ Titre du Congrès de Psychiatrie et de Psychologie, de la Fédération Trauma Suicide Liaison Urgence (FTSLU) – Nancy du 17 au 21 septembre 2012.

³⁰ Cf. les articles co écrits : **Dufait, E*., Demogeot, N.** (2023). Le sentiment de solitude dans le couple et l'impact de la crise sanitaire : une revue de la littérature, *Annales Médico-Psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2023.03.015> ; **Invernizzi, C*., Boulay, C*., Demogeot, N.** (2021). Interaction des fonctions médiatrices du thérapeute et de l'écriture dans les médiations par l'écriture à l'adolescence. Illustration clinique. *Bulletin de Psychologie, Numéro 574(4)*, 281–296. <https://doi.org/10.3917/bupsy.574.0281> ; **La Mantia, K*., Demogeot, N.** (2022). Sommes-nous tous des psychologues ? Être (ou ne pas être) psychologue dans le second degré. *Psychologie et Éducation, 2022-3*, 55-68.

³¹ Cf. **Codirection de 4 thèses (ACT)**

Corentin Boulay (soutenue le 8 juin 2021) : « Médiations thérapeutiques par l'écriture. Approche clinique comparative à l'adolescence. » ; taux d'encadrement : 50% (J. Lighezzolo-Alnot : 50%). 5 ACL, 1 chap. ouvrage, 2 actes de colloque, 4 communications ; financement INTERREG V (2018-2020 : ingénieur d'étude, projet EUR&QUA) ; **recruté 1^{er} assistant Université de Lausanne.**

Karima El Alaoui Lasmali : « *Temporalité Et Préservation de Fertilité en Oncologie Pédiatrique* », projet FERTITOP ; taux d'encadrement : 50% (J. Lighezzolo-Alnot : 50%). Financement INCa. 1 ACL 2022 (revue anglosaxonne), 3 communications.

Cassandre Loegel : « RAPEJEM (RAP ET ECRITURE AUPRES DE JEUNES MAJEUR(E)S) », **Contrat CIFRE** avec le Conseil Départemental des Vosges, Direction Enfance et Famille; taux d'encadrement : 50 % (T. Rabeyron : 50%). **1 ACL, prix de la Société Française de Pédopsychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent et des Disciplines Associées (SFPEADA) le 14 juin 2024** ; 5 communications.

thèses de C. Oudet-Bourgogne en psychologie de l'Education, de C. Loegel -Cifre- sous le signe du lien et de la médiation rap ; de de K. El Alaoui-Lasmali - financée par l'INCa- sur le vécu des traitements en oncologie pédiatrique) et le parcours riche de C. Boulay, post-doctorant. L'accompagnement des étudiants et la transmission, sources de motivation centrales pour moi, me rappellent au sens profond de la recherche, notamment que « la réponse est le malheur de la question » (Blanchot, 1969). En effet, chercher et enseigner, c'est ouvrir les questions, les travailler, s'inscrire dans le plaisir d'une pensée dynamique, en mouvement, révélant les paradoxes, favorisant l'élaboration et la créativité, les possibilités de transmission comme les processus d'identification.

I. PERSPECTIVES EPISTEMOLOGIQUES ET METHODOLOGIQUES

La poésie du bricolage lui vient aussi, et surtout, de ce qu'il ne se borne pas à accomplir ou exécuter ; il « parle », non seulement avec les choses, comme nous l'avons déjà montré, mais aussi au moyen des choses : racontant, par les choix qu'il opère entre des possibles limités, le caractère et la vie de son auteur.

Claude Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, 1962, p. 26

À l'appui des différents axes thématiques (cf. Chap. II à V), qui ont orienté mes travaux de recherche et ma pratique clinique, je propose de revenir ici sur les *ancrages épistémologiques et méthodologiques* qui constituent un fil conducteur dans cet écrit de HDR. Si la permanence de la *dialectique* entre concepts théoriques et pratique clinique guide mes réflexions, j'ai également pris soin de considérer le *paradoxe* comme un outil de travail puissant tant dans mes productions scientifiques que dans l'accompagnement de mes patients et l'animation de Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP). Dans cette perspective, Winnicott (1994) affirmait d'ailleurs : « Je demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe si l'on fuit dans un fonctionnement intellectuel qui clive les choses, mais le prix payé est alors la perte de la valeur du paradoxe »

Céline Oudet -Bourgogne : « *La relation à l'épreuve de l'exclusion ponctuelle de cours : enjeux et perspectives pour le Conseiller Principal d'Education (CPE)* » ; taux d'encadrement : 50% (E. Prairat : 50%)

(p. 4). Dans ce chapitre, je déploierai les éléments conceptuels que j'ai interrogés, mis à l'épreuve dans mes recherches, et qui ont ouvert à des perspectives originales, voire parfois innovantes dans mes travaux en particulier dans le champ des épreuves projectives. Tout d'abord, je reviendrai sur l'importance qu'a constitué pour moi la *re-lecture* dans une perspective psychodynamique, de la théorie de l'attachement, en soulignant les points de convergence possibles avec certains concepts psychanalytiques. Une seconde partie sera consacrée à la clinique de la narrativité et à ses apports à la fois dans la pratique clinique et la psychothérapie auprès d'adolescents et jeunes adultes en Protection de l'Enfance, publics complexes, difficiles d'accès, mettant à rude épreuve l'alliance thérapeutique. D'une part, je rendrai compte des promesses heuristiques ainsi que des répercussions de la narrativité sur le développement de la réflexivité et les possibilités de *résilience*. Le troisième paragraphe sera consacré à une question très transversale, celle de l'éthique, qui traverse à la fois mes recherches dans le soin et la clinique de la scolarité mais également ma pratique clinique.

1. Entre acte et parole : « Le lien organise le paysage »

1. 1. Fécondité des rapprochements entre théorie de l'attachement et psychanalyse

1. 1. 1. Dépasser les divergences

La nature des relations d'attachement fait l'objet de travaux empiriques depuis plus d'un demi-siècle maintenant et a donné lieu à une littérature scientifique dense, anglophone et francophone ayant permis une relecture et un élargissement des concepts de base (Ainsworth & Wittig, 1969 ; Zazzo, 1979 ; Anzieu, 1987 ; Fonagy & Target, 1997 ; Widlöcher, 2000 ; Miljkovitch, 2001 ; Golse, 2004 ; Pierrehumbert, 2006 ; Cassidy & Shaver, 2008 ; Vinay, 2011 ; Robin, 2013 ; Fonagy & Campbell, 2015 ; Fonagy, 2017 ; Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C., 2018 ; Guedeney. N & Guedeney. A, 2021 ; Genet & Wallon, 2022 ; Robledo, Cross, Boada-Bayona, & Demogeot, 2022 ; Dugravier, 2024). Dès les années 60, influencé par l'éthologie et le darwinisme, Bowlby (1907-1990), de formation médicale et psychanalytique, s'appuie sur l'empreinte (*imprinting*) issue de la théorie de l'évolution et de l'observation des espèces (Heinroth, 1910 ; Lorenz, 1935) concernant la genèse du lien entre la mère et ses jeunes, d'abord chez les oiseaux, puis chez les mammifères (Cyrułnik, 1997 ; Robledo & al., 2022). Bowlby postule qu'il existe chez le bébé humain « des comportements d'attachement dont la fonction est de réduire la distance et d'établir la proximité et le contact avec la mère » (Vol. I, 1969, p. 22-23). En outre, influencé par la cybernétique, il emprunte un mode d'explication du fonctionnement humain fondé sur l'importance de *l'homéostasie*,

l'individu maintenant son équilibre grâce à une autorégulation liée à la qualité sécurisante de son environnement. Dans le Volume 2 intitulé « *La séparation, angoisse et colère* », Bowlby (1973), marqué par les observations de Spitz (1949) sur l'hospitalisme³² et les travaux de Fairbairn (1952) pour qui l'individu est avant tout à la recherche de relations, montre la primauté et l'évolution des liens mère-enfant. Dans ce cadre, la relation d'objet qui ne se réduit pas seulement au nourrissage, reste première, la rencontre avec autrui, qui fonde l'objet d'amour, est une fin en soi qui guide toute une vie d'être humain (Fairbairn, 1952 ; Miljkovitch, 2001). En France, Zazzo (1979) organise « un colloque imaginaire » sur l'attachement qui consiste en une série d'échanges épistolaires entre ses participants « virtuels »³³, et fait connaître la théorie de Bowlby, en soulignant que « la pulsion d'attachement coexiste avec la pulsion libidinale et rend mieux compte de certains faits que la théorie de la libido. » (Anzieu, 1987). Feuerhahn (2016) va plus loin et mentionne que pour Zazzo, le modèle attachementiste représente une véritable « révolution » de la pensée en psychologie : « Au primat freudien de la sexualité que Zazzo considérait comme une réaction à un trait culturel (le puritanisme victorien), le psychologue français substitue l'attachement et l'amour comme trait biologique fondamental commun aux hommes comme aux animaux » (p. 28). En effet, imposant de voir dans l'attachement et la sexualité deux systèmes distincts, Bowlby renonce, en partie, à la théorie psychanalytique de la pulsion sexuelle (libido) et aux fantasmes inconscients (Freud, 1905), mettant la sexualité à l'arrière-plan pour insister sur les schémas d'attachement et d'interactions socio-émotionnelles (Bader, 2006). Une autre thématique, la *causalité psychique*, fait divergence : alors que dans la théorie psychanalytique, les modes relationnels de l'enfance (affects, désir, perceptions) peuvent resurgir à l'âge adulte sous forme de compulsions de répétition, le modèle de l'attachement défend plutôt l'idée d'une accumulation d'expériences relationnelles et explique les effets des événements sur un sujet en observant les patterns d'attachement infantiles (Bretherton, 1990 ; Fonagy, 2004 ; Lebovici, 1992 ; Main, 1998). Dans ce cadre, la théorie de l'attachement est perçue comme mécaniste et réductrice, ramenant l'étiologie des maladies mentales à une unique variable, celle de *la séparation physique*

³² Ces bébés présentaient des retards sensibles de développement physique et mental. Spitz considérait que ces enfants souffraient de « dépression anaclitique » et de « carence affective partielle » liées à l'absence de la figure affective maternelle. Il définit le « syndrome d'hospitalisme » qui renvoie aux séquelles irréversibles qu'ont développées certains enfants privés d'affection. Même si les travaux de Spitz sont aujourd'hui controversés sur le plan méthodologique notamment, ils ont mis en exergue l'idée validée par de nombreux cliniciens selon laquelle l'affection (l'amour) représente une nécessité vitale pour le développement psychomoteur d'un enfant.

³³ Les participants qui n'ont pas été réunis dans la réalité mais qui ont été sollicités dans les échanges épistolaires figurants en intégralité dans la publication de Zazzo (1979) sont : Didier Anzieu, John Bowlby, Rémy Chauvin, François Duyckaerts, Harry F. Harlow, Cyrille Koupernik, Serge Lebovici, Philippe Malrieu, René Spitz, Daniel Widlöcher et René Zazzo.

(Fonagy, 2004 ; Bader, 2006). *La place de l'objet* dans la construction du psychisme constitue également un point de désaccord entre les deux approches, la psychanalyse apparaissant comme une métapsychologie de l'absence, alors que l'attachement ne serait qu'une théorisation restreinte et pauvre des conséquences de la présence de l'objet (Delion, 2013 ; Golse, 2007). Pour autant, les travaux de psychanalystes tels que Balint (1964), Winnicott (1969), Lebovici (1991, 1992) et Stern (2008) ont montré l'influence de la qualité de l'environnement sur le développement précoce et la fonction essentielle de l'objet dans la formation de l'appareil psychique. En ce sens, la description des comportements d'attachement faite à l'origine par Bowlby (1969) puis développée dans le protocole expérimental de la situation étrange (*Strange Situation*) (Ainsworth & Wittig, 1969 ; Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters E., & Wall, S, 1978) a permis une meilleure compréhension de la dynamique de séparation-retrouaille d'abord chez l'enfant mais aussi chez l'adulte (Bourdase, 2023 ; Miljkovitch, 2009 ; Guedeney, N & Guedeney, A, 2021) et plus largement des processus impliqués dans l'élaboration de la séparation et de la perte (Pierrehumbert, 2006 ; Quinodoz, 2010).

En dépit de ces divergences, nous avons défendu la pertinence d'une lecture dynamique des liens entre attachement et psychanalyse en montrant les complémentarités multiples des deux approches dans la compréhension des phénomènes relationnels et psychiques. En effet, depuis une vingtaine d'années, davantage d'auteurs rendent compte de convergences originales et fécondes entre les deux modèles à l'appui de concepts tels que la « *pulsion d'attachement* » (Anzieu, 1987 ; Golse, 2004, 2007), « *l'angoisse de séparation* » (Quinodoz, 2010), la « *fonction réflexive* » (Fonagy, 1991 ; Fonagy, Steele, H., Moran, Steele, M., & Higgitt, 1991 ; Fonagy & Target, 1997 ; Slade, 2007), et la « *base sécurisante* » (Robin, 2020 ; Widlöcher, 2000). En outre, la possibilité d'envisager une forme de « *renouvellement de la pensée clinique* » dans le champ de la psychopathologie, notamment la clinique des états-limites, en mettant en perspective le modèle de l'attachement et celui des enveloppes psychiques (Anzieu, 1985) est une piste stimulante développée par Roman (2014) et par les équipes anglaises de *University College of London* (UCL) (Fonagy, Luyten, Allison & Campbell, 2018). Dans nos travaux, loin de viser « un œcuménisme illusoire » (Golse, 2004), nous souhaitons montrer, la richesse sur le plan théorico-clinique et la dimension novatrice dans le champ thérapeutique, d'une approche qui croise psychanalyse et attachement (Demogeot, 2009) en envisageant l'attachement, non pas comme un état stable, déterminé et fixé mais comme un mouvement, un processus qui se construit tout au long de l'existence du sujet (Delage, 2022 ; Guedeney, N & Guedeney, A, 2021 ; Miljkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, 2006). Par conséquent, à l'instar de Robin (2020), nous considérons à qu'il ne s'agit plus « de penser attachement et psychanalyse

en opposition ; il convient plutôt d'approfondir ce dialogue pour saisir ce qu'il a encore à nous apprendre. Nous pourrions dire qu'il s'agit d'aborder l'attachement à l'épreuve de la psychanalyse mais aussi de repenser la psychanalyse à l'épreuve de l'attachement ; et non seulement à un niveau théorique, mais en prenant en compte aussi les implications de ce dialogue sur nos pratiques cliniques » (p. 7).

1. 1. 2. *La sécurité de la présence*

L'œuvre princeps de Bowlby, faite de trois volumes, dont le titre général « *Attachement et Perte* » a une résonance dialectique clinique plus forte que « théorie de l'attachement », rappelle que le corollaire de l'attache reste la perte. Si l'angoisse chez Freud (1926) est surtout liée à des conflits psychiques internes, chez Bowlby, elle ressort davantage à des relations interpersonnelles et à des vécus de séparation voire de deuil (Quinodoz, 2010). Au début de la vie, la sécurité d'attachement suppose un contact physique avec la mère, les auteurs (Bowlby, 1978 ; Stern, 2008 ; Winnicott, 1996) considérant que le bébé a surtout besoin d'une *disponibilité* et d'une *proximité psychologiques* de la part de son donneur de soin. Fonagy (2004) précise que le modèle de l'attachement jette *un pont* entre la psychologie générale et la théorie sexuelle infantile, en abordant par exemple, les questions ayant trait aux répercussions du *traumatisme précoce* et à l'étude des *premières interactions parents-enfant* ainsi que leurs rôles dans le développement de l'angoisse, dans la mise en place de certains mécanismes de défense. Freud (1926) considère l'angoisse comme une expérience biologiquement déterminée et liée à la perception de dangers à la fois internes et externes, Bowlby s'appuie sur ces éléments pour rappeler que les ruptures précoces du lien (abandon, isolement, placement, etc.) génèrent la détresse du nourrisson, l'angoisse s'enracinant dans la *peur de la perte de la mère*, prototype de la situation de danger. Dans son séminaire sur l'angoisse, Lacan (2024) rappelle que : « Ce n'est pas la nostalgie du sein maternel qui engendre l'angoisse mais son imminence (...) L'angoisse, c'est quand on va rentrer dans le giron (...) La possibilité de l'absence, c'est ça la sécurité de la présence » (p. 67). L'auteur indiquant ici l'importance du manque dans son rapport au désir, rapport perturbé « quand la mère est tout le temps sur le dos de l'enfant » (p. 67). Depuis plusieurs décennies maintenant, les services de pédopsychiatrie sont très attentifs à l'environnement et aux interactions parent-enfant-milieu scolaire (Chiland, 1999 ; Catheline, 2012 ; Golse, 2001 ; Wendland & al. 2022) comme fondamentales dans le développement. Dans cette perspective, en s'appuyant sur les travaux d'Anzieu (1996), Golse (2004) met en évidence un concept original « *la pulsion d'attachement* » à but initial conservatoire avec une libidinisation secondaire de l'objet d'attachement au sein d'un étayage rapide du sexuel sur le

besoin » (p. 263). En proposant une lecture renouvelée du paradigme de l'attachement, les auteurs (Anzieu, Golse, 2004 ; Golse & Missonnier, 2005 ; Widlöcher, 2000) réintroduisent ainsi l'attachement dans la théorie de l'étayage sans pour autant renoncer totalement aux références métapsychologiques classiques. En effet, Golse (2007) précise que cette conception permet de joindre dans un même mouvement pulsions/ objet, spécifiant ici les deux aspects d'un seul et même processus. C'est d'ailleurs dans ce sens que Widlöcher (2000) avait ouvert une piste, il y a quelques années déjà, en prenant appui sur le concept d'*étayage* à travers lequel Freud (1905) rend compte de la relation étroite entre la pulsion sexuelle et certaines fonctions corporelles. Par conséquent, à l'image de la satisfaction organique du besoin nutritif chez le nourrisson pourrait correspondre la satisfaction organique d'un besoin de proximité. En ce sens, Roussillon (2009, p. 124) souligne :

La théorie d'un étayage premier s'effectuant sur l'autoconservation elle-même, a été de fait remplacée par la théorie de l'étayage sur la relation et les échanges qui se créent et s'établissent à propos des soins de l'autoconservation et bien au-delà de celle-ci, même si « le sein » continue de symboliser cet ensemble représentationnel. R. Kaës avait déjà souligné l'inflexion, dans la pensée de Freud lui-même, de l'autoconservation elle-même à la relation qui l'entoure et à l'objet qui la porte. La prise en compte de la « réalité » de la relation première s'ajoute à celle de la prise en compte de sa transformation en réalité psychique et de la fantasmatique qui l'accompagne.

Toutefois, Bowlby (1969) conditionne la qualité de l'attachement mère-enfant à la capacité de l'environnement maternel à offrir au bébé un *échange* structurant ce dernier s'appuyant sur cinq critères : l'échange des sourires, la solidité du portage, la chaleur de l'étreinte, la douceur du toucher et l'interaction des signaux sensoriels et moteurs lors de l'allaitement (Bowlby, 1969). Il s'agit alors d'une expérience désignant « un accomplissement pulsionnel non libidinalisé, indépendant des zones érogènes » (Golse, 2007, p. 18). Nous nous inscrivons dans la lignée des réflexions signalant que l'attachement en tant que besoin primaire de l'enfant pourrait alors être libidinalisé comme les autres besoins d'autoconservation relatifs à la théorie de l'étayage (Anzieu, 1987 ; Golse, 2007). Ces conceptions confirment les rapports entre la théorie des pulsions et celle des relations d'objet, la pulsion renvoyant à un « en-deçà de l'objet » (au sens freudien) et donc à l'absence de l'objet alors que la théorie des relations d'objet invite à penser une métapsychologie de la présence. Golse (2004) rappelle un « *entre-deux* » pertinent à dérouler : le vrai Self du sujet ne peut se construire et se révéler qu'à travers ses manipulations et expérimentations de l'objet, il s'ensuit donc que « la pulsion sans objet est un mythe, l'objet sans pulsion est un leurre et le vrai Self s'enracine, très précisément, en leur point de rencontre » (p. 11).

Dans plusieurs de nos travaux (Demogeot, 2009 ; Demogeot, Lighezzolo-Alnot & Claudon, 2009), nous avons centré notre réflexion sur *les relations entre la séparation et les difficultés scolaires* en interrogeant à la fois la manière avec laquelle l'enfant envisage la séparation avec ses parents et comment ces derniers l'autorisent ou pas à investir l'environnement scolaire. Au regard de notre expérience clinique, nous avons mis à l'épreuve l'hypothèse théorique générale suivante : certains enfants en situation d'échec scolaire³⁴ manifesteraient avant tout une *préoccupation anxieuse* concernant leur(s) figure(s) d'attachement ne leur permettant pas d'explorer les apprentissages de façon apaisée et harmonieuse (Demogeot, 2014 ; Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2014 ; Demogeot, 2014 ; Demogeot, 2015a ; Demogeot, 2015c ; Demogeot, Porreca^{35*} & Matuszynski, 2018 ; Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2020b ; Demogeot, Brigaudeau^{36*} & Lighezzolo-Alnot, 2020 ; Demogeot, 2021). Aussi ce qui nous a paru intéressant d'interroger dans la clinique de la scolarité, renvoyait au concept de « *base de sécurité* » (Ainsworth et al., 1978 ; Bowlby, 2011) permettant de prendre des risques et d'explorer le monde. Dans cette perspective, Main (1994) a montré que le sentiment de sécurité autorisait une plus grande flexibilité cognitive et psychoaffective alors que la sensation d'insécurité conduisait à une restriction des représentations. Plusieurs études ont validé ces résultats en rapportant une souplesse de pensée accrue, une meilleure adaptation scolaire et des possibilités d'empathie chez les enfants sécurisés avec leurs deux parents comparativement à ceux insécures avec au moins un de leurs parents (Dubois Comtois & Moss, 2004 ; Suess, Grossman & Sroufe, 1992).

Par ailleurs, plusieurs auteurs (Dolignon, 2015 ; Virat, 2015) ont mis en avant dans leurs recherches, les dimensions psychoaffectives « sécurisantes » de l'apprentissage à travers la *dimension topologique* -le lieu (collège, lycée) influençant la qualité du climat scolaire et un éventuel décrochage des élèves voire des enseignants³⁷-, la relation pédagogique elle-même et

³⁴ Concernant ces enfants, les caractéristiques évoquées par les enseignants dans leurs demandes d'aides se recoupent généralement en : difficulté à être attentif et à se concentrer, incapacité à mener une tâche à son terme, manque d'autonomie (solicitation excessive de l'adulte référent), manque de motivation, difficulté d'intégration dans le groupe classe.

³⁵ Anne Porreca a réalisé un travail de mémoire de psychologue de l'éducation que j'ai encadré. Voir à ce sujet **Demogeot, N., Porreca, A., Matuszynski, D. (2018).** Troubles du comportement et ateliers à médiation. Colloque international « L'enfant non conforme. Corps, normes, classifications ». Strasbourg, 9-10 novembre 2018, France.

³⁶ Dans ce travail de mémoire de Master 2 de Manon Brigaudeau, nous montrons comment ces adolescentes étaient en difficultés pour poursuivre leur scolarité (cursus général ou professionnel). Cf. **Demogeot, N., Brigaudeau, M., Lighezzolo-Alnot, J. (2019).** Grossesses précoces et qualité d'attachement : approche clinique après d'adolescentes placées en Maison d'Accueil Maternelle. Colloque Interdisciplinaire International « Bébé, petite enfance en contextes » - 15 au 19 mai 2019 – Toulouse, France

³⁷ Cf. Le mémoire de master 2 Ethique et Pratiques Enseignantes de C. Oudet-Bourgogne, portant sur « *le tiers lieu* » que représente le « foyer » au sein du collège.

la dimension affective, que de fait, elle implique. De son côté, Delage (2015) rend compte d'un *système d'emboîtement de la base de sécurité*, l'enseignant représentant, d'une part, un pilier dans la relation avec l'élève et le groupe classe : « L'enseignant joue ici un rôle majeur en se montrant de son côté cohérent et prévisible, en structurant les activités de la classe, en accordant une attention particulière aux enfants plus réactifs, en recadrant immédiatement les actes et paroles inappropriés » (p. 372). D'autre part, face aux familles pour lesquelles la rencontre avec l'école et les professionnels de l'éducation est parfois source d'insécurité, l'enseignant reste garant d'une « *alliance coopérative* » qui permet de gérer les stratégies défensives (retrait, agressivité, indifférence) de certains parents (cf. Chapitre IV. Le projet DIFFERE – « Dialogues famille-Ecole : de la Rencontre à l'Echange »³⁸), et d'éviter des fonctionnements en miroir générant malentendus et souffrances (Bresson & Mellier, 2015). Cette alliance, construite à l'appui d'une communication régulière, cadrée entre l'enseignant et la famille, puis la famille et l'établissement scolaire, a une influence sur les implications et les représentations qu'ont les parents de leurs rôles éducatifs. Rappelant l'importance et la valeur du collectif, les auteurs (Bresson & Mellier, 2015 ; Cifali, 2018 ; Delage, 2015) indiquent que ces liens positifs, restaurés entre les familles et l'école s'appuient sur l'équipe enseignante, « *base groupale* » solidaire, qui régule les tensions à travers sa capacité à mentaliser.

Dès lors, « il s'agit plus exactement de tenir compte de l'entrecroisement de l'interpersonnel avec l'intrapersonnel, le modèle de l'attachement aidant à penser cet entrecroisement » (Delage, 2015, p. 375). La qualité de l'attachement dans sa dimension sécuritaire génère un sentiment de confiance et de sérénité, développe les capacités empathiques et le vivre-ensemble, le rapport positif au savoir et à l'école en même temps qu'elle influe sur la reconnaissance et l'estime de soi (Guedeney N, 2011). Dans mon travail de thèse (Demogeot, 2009), face à l'entrée massive et néanmoins intéressante des neurosciences et des sciences cognitives, à travers une *approche globale* de la difficulté scolaire remettant au centre le sujet-élève, j'ai tenté de montrer à quel point « apprendre » se nourrit d'un *sentiment de sécurité interne*, d'une assurance voire d'une réassurance soutenue par un environnement étayant permettant alors de s'engager dans la créativité. En ce sens, Winnicott (1996) considère que : « La vie créatrice est le fait de ne pas être tué ou annihilé continuellement par soumission ou réaction au monde qui empiète sur nous ; j'entends le fait de porter sur les choses un regard toujours neuf » (p. 56-57).

³⁸ Le projet DIFFERE – « Dialogues famille-Ecole : de la Rencontre à l'Echange », 2016–2020, 4 k€. Porteur

Très tôt dans l'histoire de la psychanalyse, Ferenczi et Hermann avaient souligné les dimensions fondamentales du contact sécurisant et de sa possible intériorisation, travaux qui ont influencé Bowlby (Robin, 2020). Plus globalement, dans la lignée des travaux de Blanchard-Laville (2019) et Cifali (2018), il m'a semblé important de maintenir un regard issu de la psychosociologie clinique et de la psychanalyse afin de rendre compte de réflexions qui se centrent sur *l'être, élève et enseignant*. En effet, ce dernier est également enseignant dans son rapport à l'élève et au savoir en même temps qu'il est « *tuteur d'attachement et de développement* », soutenant la possibilité d'intérioriser une sécurité interne (Cyrulnik, 1997 ; Delage, 2015). Notons toutefois que même si elle est liée à « *un principe de continuité* », la sécurité ne désigne pas un état fixe mais bien un processus dynamique nourri de prises de risque, de tentatives (réussies ou échouées) de dépassement de la peur, du danger, et la possibilité de s'ouvrir à l'altérité, à de nouveaux espaces et les faire siens. En ce sens, Robin (2020) indique que :

Ce n'est pas se cramponner qui seulement sécurise, mais un *portage* qui permet la fluidité du circuit du contact. *Holding, handling* (Winnicott), échanges des regards (Hermann, Marcelli), « fonction phorique » (Delion)..., tout ce qui va faire portage physique tout autant qu'essentiellement psychique va venir tempérer l'effroi archaïque provoqué par la sensation de la chute, et permettre d'introjecter cette base de sécurité pour rendre possible la prise de risque que comporte le désir » (p. 222).

Pourtant, la notion de *sécurité dans le lien* n'est pas à ce jour un concept métapsychologique, Robin (2020) rappelant que la sécurité a une valence négative chez Freud et correspond davantage à « la part due » pour obtenir une possibilité de bonheur³⁹. Au vu de ces réflexions, comment la dimension sécurisante pourrait-elle devenir un paradigme pertinent témoignant, une fois de plus, des jonctions fructueuses entre attachement et psychanalyse ?

Une des pistes possibles pourrait s'inscrire dans le volet qui suit nous amenant à considérer la question de la *rencontre* et ses relations avec l'attachement, la dimension interpersonnelle mais aussi la problématique transférentielle et le processus de subjectivation.

³⁹ Freud, « L'homme de la culture a fait l'échange d'une part de possibilité de bonheur contre une part de sécurité. »

1. 2. L'art de la rencontre...

1. 2. 1. *L'énigme du rapport à l'autre*

Pour introduire ce paragraphe, je souhaiterais exposer quelques réflexions issues du Congrès de Psychiatrie et de Psychologie (Nancy 2012) sur « *L'art de la rencontre* », organisé par la Fédération Trauma-Suicide-Liaison-Urgences (FTSLU), et pour lequel j'avais présenté une communication orale ⁴⁰ relative *aux apports de groupe de paroles auprès de patients atteints d'une Sclérose En Plaques (SEP)*. En effet, pendant 10 années (2008-2018), avec le soutien financier de LORSEP (Réseau Lorrain pour l'accompagnement de patients atteints de SEP), j'ai animé un groupe de parole mensuel de patients souffrant de SEP, à Metz. Le LORSEP, équipe constituée de différents professionnels santé, permet une prise en charge sociale, médicale, psychologique et neuropsychologique de patients ainsi que de proches et d'aidants. En partant de cette expérience clinique, je voudrais mettre en valeur quelques concepts exposés lors du congrès nancéen, en particulier la dimension énigmatique du lien à l'autre qui n'est pas sans faire écho ici *aux enjeux de l'intersubjectivité, du transfert et au processus de subjectivation*.

Le groupe de parole expose à la rupture du silence, à l'attente : qui parlera ? Parfois certains patients soumis à une logorrhée qui les déborde et les contraint, remplissent le blanc, le silence, le vide insupportables. En effet, parler suscite une angoisse que la confrontation à la maladie et aux incertitudes de l'avenir décuple, nécessitant alors la mise en place de repères sécurisants que sont notamment la *malléabilité* (Roussillon, 2010) et « la puissance de l'écoute » (Aulagnier, 2008), la *disponibilité* du clinicien pour que le groupe puisse traverser et dépasser cette angoisse. En outre, la dynamique du groupe occupe une position centrale dans le déploiement de la pensée des patients et devient le support d'une *création commune de représentations d'éprouvés subjectifs* (par exemple, colère et désarroi lors de l'annonce du diagnostic ; « abandon » de proches voire séparation, divorce, solitude, désespoir, incompréhension « *pourquoi moi ?* », etc.). Ainsi, le groupe par la mise en mots de récits qui résonnent différemment chez chacun selon son histoire ou son fonctionnement psychique, témoigne-t-il de sa *fonction métaphorique* grâce à la mise en sens de la matière psychique (Roussillon, 2010). En effet, l'hypothèse centrale qui gouverne toute activité clinique est « qu'elle (la pratique clinique) va tenter d'externaliser cette matière pour la traiter, tenter de

⁴⁰ Demogeot, N., (2012). La rencontre ou l'art d'énigmatiser le rapport à l'autre : un groupe de parole auprès de patients atteints de SEP (sclérose en plaques). Illustrations cliniques. *Congrès de Psychiatrie et de Psychologie*, 17-21 septembre 2012, Nancy, France. Communication orale.

la "transférer" dans une matière perceptive, plus repérable, et plus facile à travailler, elle va ainsi chercher à "décondenser" la complexité, la diffracter, la répartir sur différents objets articulables entre eux » (Roussillon, 2010, p. 29). Par conséquent, le groupe possède deux fonctions centrales : *créer du sens* et impulser, *favoriser les processus de changements*. D'une part, le transfert avec le psychologue animateur du groupe trouve à s'exprimer de façon indirecte (le groupe est médiateur, la relation n'est pas duelle), ce qui favorise une expressivité voire la mise en forme de ressentis indicibles. D'autre part, le partage dans le groupe (paroles, émotions, questionnements, etc.) facilite aussi le *processus de transformation* et participe d'une *liaison* entre ce que le sujet ressent en lui et ce qu'il a envie de dire à ceux qui sont présents, au thérapeute d'une différenciation liée à l'émergence de l'intime. Plus encore, le groupe de parole possède à la fois une *fonction phorique* qui permet un apaisement psychomoteur du sujet et une possible construction de sa subjectivation mais aussi une fonction facilitant *les processus de liaison* (Kaës, 2010).

Les réflexions amorcées dans ce paragraphe témoignent d'enjeux supplémentaires présents dans nos recherches à travers la mise en place de *groupes à médiation par l'écriture* dont nous avons rendu compte dans plusieurs publications (Boulay*, Demogeot, & Lighezzolo-Alnot, 2020b ; Invernizzi*, Boulay* & Demogeot, 2021). En effet, dans ce contexte concernant davantage un public de jeunes confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et placés en foyer, nous avons insisté sur la fonction essentielle du thérapeute pour affronter les risques induits par l'écriture et permettre aux adolescents de contenir leur pulsionnalité. En effet, la mise en sens des affects de l'adolescent semble alors facilitée par *l'accordage affectif* (Stern, 2008) du thérapeute, qui représente une « base de sécurité » (Ainsworth & al., 1978), rassurant le jeune dans son exploration. Plus précisément, lorsque le psychologue implique l'adolescent dans l'atelier, lors des premières séances, il ouvre à la possibilité d'un *engagement thérapeutique du jeune* soutenu tout d'abord, par l'exploration de la malléabilité de la feuille de papier à partir des caractéristiques sensorielles de l'écriture, engageant le corps. Dès lors, cette première rencontre avec le matériel à travers le « *sensori moteur* » détourne l'attention de l'adolescent des enjeux narratifs de l'atelier qui mobilisent davantage d'angoisse en lien avec un fond psychique fragilisé. Progressivement, la fonction contenantante du cadre va permettre au jeune d'écrire et amène l'objet à survivre à la violence, sans représailles, favorisant l'existence d'une trace psychique, d'une représentation chez l'adolescent. Par là-même, les *processus de liaison* s'expriment à la fois dans le champ de la relation intersubjective (ici entre l'adolescent, le groupe, le thérapeute) et celui de l'éprouvé subjectif face au processus créateur. C'est d'ailleurs dans ce sens que nous avons souligné (Invernizzi & al., 2021, p. 289) :

Pour le jeune, seul en présence du groupe, l'écriture devient le lieu d'une élaboration plus qu'une expulsion génératrice d'angoisse. Ces nouvelles narrations, lieux d'émergence d'une narrativité potentielle (Bourlot, 2018 ; Viardot & al., 2016) amènent progressivement David sur la voie de la symbolisation (Viardot & al., 2016). Devenu capable d'investir l'écriture seul, l'adolescent s'appuie sur de nouvelles formes de représentations qui ouvrent à une possible élaboration de ses conflits psychiques. C'est alors un déplacement topique de l'élaboration de la pulsionnalité qui opère, depuis le corps de l'adolescent, le cadre matériel et physique du groupe, jusque dans le corps du texte.

S'instaure un *cercle vertueux*, contenues, les explosions pulsionnelles de l'adolescent affectent de moins en moins le groupe de pairs, ce qui génère un apaisement et une sorte de pacification dans les relations intersubjectives. Petit à petit, nous avons montré que le groupe ne se trouve plus être le lieu d'une actualisation des angoisses et de l'agir, mais offre la possibilité d'un cheminement au sein de co-constructions et de mise en représentation d'une narration commune. Par conséquent, la rencontre lorsqu'elle s'appuie sur les liens entre la qualité du transfert sous-tendue par ce rapport énigmatique à l'autre / aux autres, quand elle est inventive et qu'elle ne repose ni sur l'interprétation ni sur le savoir⁴¹, ouvre alors à la possibilité de « raconter et de se raconter » (Ricoeur, 1983). Dans cette perspective, le groupe fonctionne comme un appareil de transformation de l'expérience traumatique (Kaës, 2010), la souffrance parvenant alors à se symboliser.

1. 2. 1. Intersubjectivité et « fonction réflexive »

Comme nous l'avons souligné, la *fonction du lien* dans le modèle de l'attachement, soutenue par la dimension corporelle et loin de tout ancrage uniquement biologique (Robledo & al. 2022), dépend de la *qualité de la relation* créée dans l'espace-temps quotidien, des interactions et des représentations qui se construisent psychiquement, ce dont rendent compte les travaux sur la prédictibilité et la *transmission intergénérationnelle* des formes d'attachement (Boudarse, 2023 ; Bretherton, 1990 ; Delion, 2013 ; Demogeot, 2020b, 2021 ; Golse & Missonnier, 2005 ; Main, 1998 ; Miljkovitch, 2009). Grâce aux écrits de Main (1985) et aux études sur la *narrativité* (Boulay*⁴², Demogeot, Frigaux & Lighezzolo-Alnot, 2020e ; Bourdase, 2023 ;

⁴¹ Dans une lettre à Fliess (mai 1895), Freud avait écrit : « Quand le matériel se tait, il faut pouvoir deviner, s'abandonner, se livrer à un cheminement d'idées ».

⁴² Corentin Boulay a réalisé un travail de thèse que j'ai co encadré avec la Pr. J. Lighezzolo-Alnot, s'intitulant : « Médiations thérapeutiques par l'écriture. Approche clinique comparative à l'adolescence ». Taux d'encadrement : 50% de mon côté ; J. Lighezzolo-Alnot : 50%. Valorisation de ce travail : **5 ACL, 1 chap. ouvrage, 2 actes de colloque, 4 communications. Financement INTERREG V (2018-2020 : ingénieur d'étude, projet EUR&QUA) ; devenir du docteur : 1^{er} assistant à l'Université de Lausanne (2021-2024), post-doctorant sur le projet CAPACITI (2024-2027).**

Chahraoui & Vinay 2014 ; Cupa, 2000 ; Dugravier, 2024 ; Fonagy, 2004 ; Golse & Missonnier, 2005 ; Golse, 2022), l'attachement n'est plus conçu comme un mécanisme automatique et non mentalisé. En effet, à travers les représentations se croisent à la fois les éléments dépendants du pulsionnel (du côté du bébé), de l'objet (le *caregiver* ou la figure d'attachement) et du type de relation qui les lie. Si les auteurs francophones (Brandibas, Sudres, Gaspard, & Jeunier, 2010 ; Cupa, 2000 ; Delage, 2016 ; Golse & Missonnier, 2005 ; Guedeney & Guedeney, 2021 ; Guillemette, Terradas & Monette, 2024 ; Lamourette, Ligier, Guillemine, & Epstein, 2020 ; Miljkovitch, 2009 ; Pierrehumbert, 2006 ; Robin, 2020 ; Vinay, 2011 ; Wendland & al., 2022) ont amplement apporté aux conceptualisations et au développement d'*outils* concernant la théorie de l'attachement, les équipes anglophones (Bretherton, 1990 ; Cassidy & Shaver, 2008 ; Fonagy, & al. 1991 ; Main, 1998 ; Maydom, Blackwell & O'Connor, 2024) ont contribué à spécifier ce que Bowlby (1978) avait relevé, à savoir que les schémas d'attachement constituent des *mixtes de versants cognitifs et affectifs*. C'est dans les années 70 que Bowlby propose le concept de « *modèle interne opérant* » (MIO) désignant un système de représentations cognitives et psychoaffectives dans lequel sont emmagasinées les informations provenant des expériences d'attachement avec les figures parentales. Ces représentations d'expérience sont mémorisées puis retrouvées dans la mémoire bien qu'elles ne soient pas forcément conscientes. Par conséquent, la *pensée représentationnelle* affecte la *construction des modèles d'attachement*, réciproquement le style d'attachement peut influencer l'organisation et le fonctionnement des représentations (Miljkovitch 2001 ; Pierrehumbert, 2006 ; Pinel-Jacquemin & Zaouche-Gaudron, 2009).

Ces considérations qui ont des répercussions sur notre pratique clinique, rejoignent également sur un plan plus théorique, les travaux psychanalytiques sur la question *des liens unissant sujet et objet*, question au centre de la problématique de l'intersubjectivité et par-là même des processus de subjectivation qui en découlent. En effet, davantage rattachée à la réalité externe ou au registre interpersonnel, l'intersubjectivité sous-tend la dynamique de subjectivation renvoyant à la réalité interne et donc intrapsychique du sujet (Golse, 2020). En ce sens, Golse (2020) rappelle que nous avons désormais des données cliniques, expérimentales et théoriques nous permettant de comprendre ce qu'apportent les MIO dans les dynamiques inter et intrapersonnelles :

Le passage de l'intersubjectivité à la subjectivation suppose en effet un double mouvement d'intériorisation et de spécularisation auquel s'ajoute la question de l'anticipation ou de la supposition du sujet. – Pour l'intériorisation, nous pouvons

désormais penser les choses en termes d'inscription intrapsychique des « modèles internes opérants » (*working internal models*) de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969, 1980 ; Bretherton, 1990) ou des « représentations d'interactions généralisées » décrites par D. N. Stern (1985), en tenant compte des travaux de R. Roussillon (1997) sur le premier autre qui se doit nécessairement d'être un objet spéculaire essentiellement « pareil » mais un petit peu « pas pareil » (Haag, 1985) afin que l'altérité puisse s'inscrire sans aliénation, mais aussi sans arrachement ou violence traumatiques. La subjectivation apparaît dès lors comme une intériorisation des représentations intersubjectives avec une injection graduelle dans le système de la dynamique parentale inconsciente, de toute l'histoire infantile des parents, de leur problématique inter et transgénérationnelle et de tous les effets d'après-coup qui s'y attachent, bien évidemment » (p. 73).

Dès lors, les MIO viennent confirmer que le modèle de l'attachement n'est pas une « *one-body-psychology* » endogène purement développementaliste mais s'inscrit dans la genèse d'une rencontre, le principe d'un système de représentations sous-tendant l'attachement permet alors une compréhension fine de la dynamique de communication entre l'enfant et l'adulte. En outre, c'est dans le cadre d'une interaction que s'effectue la possibilité d'évaluer l'attachement de l'enfant en disposant d'une sémiotique précise (Fonagy, 2004). En ce sens, les processus de pensée et d'affect, avec des contenus différents selon la situation d'interactions en place, correspondraient à la « *fonction réflexive* » définie par Fonagy (1991). Celle-ci, composante de la *mentalisation*, témoigne de la capacité de l'enfant à se représenter les idées et les sentiments comme des états mentaux, et donc à prévoir et à agir à partir des croyances et des désirs de ses objets (Fonagy & Target, 1991 ; Fonagy, 2004). L'attachement permettrait alors de créer un *milieu intersubjectif de contenance* (Bion, 1962) dans lequel l'adulte référent aurait un rôle essentiel dans l'établissement de la capacité à penser de l'enfant. Cette approche qui converge avec le système motivationnel de l'intersubjectivité (Stern, 2008), souligne que le développement et la consolidation de la *capacité réflexive* sont possibles grâce à la construction d'une relation d'attachement sécurisante avec la figure de soin, ce qui permettrait à l'enfant d'explorer les états mentaux tant des autres que les siens. Ainsi, accédant progressivement à une meilleure gestion de ses émotions, l'enfant étayé par une sécurité interne et des bases narcissiques solides, serait plus enclin à affronter les éléments conflictuels et à prendre des risques, la dimension réflexive venant alors nourrir, tel un cercle vertueux, ses *capacités de mentalisation* et ses *possibilités de résilience* (Anaut & Cyrulnik, 2014 ; Anaut, 2020 ; Fonagy, 1997 ; Lighezzolo-Alnot & de Tychev, 2004 ; Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2020a). Dans ma thèse (Demogeot, 2009), j'ai en effet, tenté de montrer de quelles manières l'échec scolaire était étroitement lié à un attachement insécurisé (ambivalent, évitant, désorganisé) empêchant l'élaboration de l'angoisse de séparation (recours massifs à des défenses archaïques) et à la non-

introjection de figures parentales sécurisantes. Cet attachement anxieux venait également entraver les possibilités de *mentalisation* appréhendée ce dont rendaient compte deux aspects : ces enfants ne parvenaient pas suffisamment à élaborer les pulsions agressives et sexuelles et manifestaient un manque d'efficience dans l'activité de liaison affects-représentations (perceptible dans le Rorschach, test des contes).

Au regard de ces réflexions, l'attachement sécure chez l'enfant mais également chez l'adulte (cf. Patients victimes de violences intrafamiliales. Axe thématique III p. 87), est probablement un *facteur de protection voire facilitateur* d'une mentalisation riche et de défenses psychiques souples. Toutefois la question reste ouverte : est-ce un facteur ou une condition nécessaire et suffisante pour accéder à une *réflexivité de qualité* ? Nécessaire, la réponse est affirmative, en ce sens, nous rejoignons les travaux de Slade (Slade, 2007)⁴³ qui a mis en valeur le cadre conceptuel riche de la théorie de la fonction réflexive à travers la notion de « *Fonction Réflexive Parentale* » (FRP). L'auteure a montré qu'une FRP élevée est significativement associée à un style d'attachement sécure ou évitant chez l'enfant, tandis qu'une FRP basse est significativement liée à un style résistant ou désorganisé chez l'enfant. Quant à considérer que l'attachement sécure est suffisant pour accéder à une fonction réflexive de qualité, la réponse est non. En effet, certains sujets sécurisés peuvent présenter des défenses rigides (dominante répression, inhibition débouchant sur un fonctionnement opératoire par exemple suite au traumatisme qui a débordé pour une bonne part leurs capacités de résistance). Parallèlement, on peut trouver des patients qui ont un attachement insécurisant principalement de type évitant-détaché (utilisant prioritairement l'isolation, l'intellectualisation) et qui témoignent pourtant d'une mentalisation riche, de défenses souples. Selon le modèle bergerétien (Bergeret, 2004), la qualité des défenses dépend prioritairement du mode *d'organisation de la personnalité structuré* en amont, et du coup de la nature des défenses inhérentes à cette organisation et qui vont être privilégiées lors de la survenue de difficultés voire de traumatisme. Dès lors, dans quel ordre (si tant est qu'il y en ait un) prendre les choses et comment conceptualiser les différents maillons de la chaîne entre attachement et mentalisation ? À ce jour, le débat reste ouvert et à déplier dans de futures recherches.

⁴³ Arietta Slade, professeure de psychologie clinique de l'enfant au *Yale Child Study Center*, chercheuse et enseignante de renommée internationale, a publié de nombreux ouvrages sur la **parentalité réflexive**, les implications cliniques de la théorie de l'attachement, le **développement de la mentalisation parentale** et les contextes relationnels de la symbolisation précoce, et présente régulièrement ses travaux à des auditoriums nationaux et internationaux. Au cours des 20 dernières années, elle a codirigé *Minding the Baby*, un programme interdisciplinaire de visites à domicile pour les mères à haut risque, les nourrissons et leurs familles, au *Yale Child Study Center* et à la *School of Nursing*.

Approcher les questions de réflexivité et d'attachement imposait selon moi un temps d'arrêt sur la question transférentielle à l'aune d'un double éclairage complémentaire, celui de la régression et de la résilience.

1. 2. 2. Transfert et résilience

Dans le cadre de cette HDR, déplier un fil rouge autour de la clinique du lien n'était pas envisageable sans aborder plus précisément le concept de transfert, premier attachement du patient pour son thérapeute. Étymologiquement « *trans ferre* », « porter au-delà » est, selon le Littré (éd. 1873), « faire passer d'un lieu à un autre » induisant de fait, une *dimension transitionnelle*. Le transfert correspond à cette transposition inconsciente dans une relation donnée, de modalités relationnelles imaginaires qui résultent d'expériences passées. Le sujet transporte alors dans la relation actuelle et *répète* des sentiments, attitudes, moyens de défense, émotions, comportements qui ont été vécus et agis antérieurement dans les relations avec certaines personnes de son entourage (ses parents notamment). Freud (1938) considère que « le sujet voit en l'analyste le retour, la réincarnation d'un personnage important de son enfance, de son passé, et c'est pourquoi il transfère sur lui des sentiments et des réactions certainement destinés au modèle primitif. L'on se rend compte de l'importance insoupçonnée de ce facteur de transfert qui d'une part, offre un secours irremplaçable et d'autre part, peut aussi constituer une source de périls graves. Ce transfert est *ambivalent* » (p. 42-43). Freud poursuit en insistant sur le fait que l'analyste doit veiller « à ce que ni les sentiments amoureux ni les sentiments hostiles n'atteignent un degré excessif » (p. 43).

Au regard des thématiques de mes recherches (protection de l'enfant, violences conjugales, clinique de la scolarité) m'invitant à rencontrer des enfants, des adolescents et des adultes, je me suis interrogée sur *ma place* (de psychologue / femme) et sur ce qu'elle pouvait induire auprès des sujets tant sur le plan verbal que comportemental. Dès lors, il m'est apparu central « de devenir moi-même une place, un abri, un refuge, un lieu sûr. Accueillir l'autre et en prendre soin, comme une autre manière de faire de la place à quelqu'un » (Marin, 2022, p. 16). D'après Klein (1952), le transfert existe chez l'enfant, même s'il ne correspond pas à la névrose de transfert de l'adulte. La présence ou l'absence physique des parents, le surgissement de conflits dans le développement (conflit œdipien notamment) ou de circonstances externes traumatiques (séparation), donnent à l'enfant moins de marge de manœuvre par rapport à son organisation psychique interne. L'attitude du psychologue, parce qu'elle est différente du système d'interaction familiale et qu'elle offre à l'enfant une *place particulière*, peut progressivement aider ce dernier à cerner et à reconnaître ses conflits, à les parler. Dès lors,

cette place, quel que soit le patient, appelle à une *dissymétrie* des sujets en présence, le psychologue (clinicien, psychanalyste) étant « *sujet supposé savoir* » qui détient alors ce qui *manque* au patient (Lacan, 1973). Toutefois, Lacan souligne que cette place de « sujet supposé savoir » inhérente au transfert, ne va pas de soi, ne s'impose pas d'emblée : « ce qui, surtout dans la phase de départ, limite le plus la confiance du patient, son abandon à la règle analytique, c'est la menace que le psychanalyste soit, par lui, trompé » (Lacan, 1973, p. 211). Par là-même, obtenir la *confiance* du patient, « prix inexprimable », ouvre à la possibilité de « partir à la rencontre du désir inconscient » (Lacan, 1973, p. 213).

Par conséquent, dans les différents registres qui font mon activité clinique, les difficultés tiennent aussi à mes propres capacités à mettre au travail les *questionnements* des patients. Que ce soit dans la recherche ou la pratique clinique, certains sujets parviennent à attaquer une forme de « *passivation* » ou « *d'attention flottante* » du travail, me faisant parfois « éprouver le sentiment d'être au bout de nos capacités de résistance » (Bastien & Kalonji-Ditunga, 2012, p. 118). Par exemple, chez les victimes ou auteurs de violences conjugales, des similitudes jalonnent leurs parcours de vie marqués par la rupture, l'absence, se traduisant chez le sujet par un sentiment d'intense solitude, de vide insupportable, d'abandon. Sont alors à l'œuvre « *la pensée de l'archaïque* » ou « ce que Winnicott a nommé *défenses paradoxales* (...) caractérisées par le retournement contre soi-même, qui suppléent l'inachèvement de l'étayage premier [...] Le sujet retourne contre lui en lieu et place de pouvoir refouler. Ainsi aussi, « l'attaque des liens » de Bion peut se lire comme une défense par rapport à *l'irreprésentable perte du lien*. » (Bastien & Kalonji-Ditunga, 2012, p. 121). En outre, dans la clinique qui est la nôtre, les recherches en rendent compte, le sujet a souvent été confronté à un événement qu'il n'a été en mesure ni d'intégrer, ni de penser. Cette expérience subie, qui a laissé des traces mnésiques, ne parvient pas à être parlée et se traduit dans le travail thérapeutique -voire parfois dans l'entretien clinique de recherche-, par la crainte d'un événement à venir proche de ce que Winnicott (1989) a nommé « crainte de l'effondrement ». De la même façon, les jeunes relevant de l'ASE, placés, qui ont subi des maltraitances, ou/et ont été exposés aux violences intrafamiliales cherchent souvent en entretien, à se protéger de toute personne extrafamiliale pour éviter à la fois la destruction du mythe familial et la reviviscence d'éléments traumatiques, mettant en place des défenses rigides (repli sur soi, attaques du lien). Nos travaux rendent compte d'une *évolution temporelle des modalités transférentielles* chez ces jeunes rencontrés à l'appui d'outils de médiation (Invernizzi* & al., 2021 ; Loegel* & Demogeot, 2024). Ces sujets tentent parfois de revivre avec l'autre un moment de souffrance lié au manque d'étayage, à la privation d'amour et de soins, même s'ils ne sont pas dans le cadre d'une psychothérapie

(Winnicott, 1989), ces actes étant une *tentative de symboliser la désymbolisation* d'expériences sources de traumatismes et qu'ils rejouent avec l'autre (Roussillon, 2020). Progressivement, les effets mobilisateurs de la médiation (jeu, atelier d'écriture) conduisent l'adolescent à un cheminement intérieur qui influence les liens intersubjectifs et la dimension intrapsychique du sujet (Invernizzi* & al., 2021 ; Loegel* & Demogeot, 2024). Nous avons donc mis en évidence comment la sécurisation du cadre et de l'environnement de la médiation (régularité des séances, prévisibilité et rituels de démarrage), la présence du psychologue, favorisent l'instauration de limites contenantantes et de nouvelles façons de négocier le transfert. Ces observations cliniques rejoignent d'autres pistes récentes de travail concernant la dynamique transférentielle et les processus à l'œuvre auprès d'adolescents à l'appui du jeu de rôle (Boulay* & Roman, 2024), les auteurs évoquant un transfert en trois temps (rejet, régression et historisation).

La dimension transférentielle, outre les interrogations qu'elle ouvre, me permet d'aborder ici dans la continuité, un autre volet central de mes recherches et de mon activité clinique : celui de la *résilience*. En effet, j'ai fait le choix de m'intéresser à la résilience, dans plusieurs de mes travaux concernant le champ de la protection de l'enfant (Demogeot, Lighezzolo-Alnot & de Tychey, 2004 ; Boulay, Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2020d ; Boulay*, Demogeot, & Lighezzolo-Alnot, 2023 ; Demogeot, 2023 ; Loegel* & Demogeot, 2024), mais aussi les violences intrafamiliales (Demogeot, 2021b ; Renaud, Laurent, Demogeot, & de Tychey, 2023), et la clinique de la scolarité (Demogeot, 2014 ; Demogeot, & Lighezzolo-Alnot, 2020a ; Demogeot, 2021a). Dimension qui connaît depuis deux décennies environ, un essor conséquent dans le champ de la prévention, en santé publique et en psychologie clinique (Anaut & Cyrulnik, 2014 ; Anaut, 2020 ; Bouteyre, 2004 ; Cyrulnik, 2001 ; Manciaux, 2001 ; Lighezzolo & de Tychey, 2004), ce concept m'est apparu essentiel pour essayer de comprendre comment un enfant (ou un sujet plus âgé) peut résister à des influences pathogènes et se construire malgré tout de manière harmonieuse, alors qu'un autre exposé au même contexte développera immédiatement un (ou plusieurs) symptôme(s) invalidant(s) reflétant l'impact traumatique des événements sur lui et le caractère inélaborable de sa souffrance. Au regard de quelques éléments que l'on pourra retrouver dépliés en intégralité dans *ma publication scientifique princeps sur la résilience* citée ci-dessous :

✍ Pour plus de détails, voir : **Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J., & de Tychey, C. (2004). Gémellité, traumatismes, vulnérabilité et résilience : Approche comparative. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(2), 112-121. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.10.002>**

En effet, cette première réflexion sur la résilience a pris ancrage dans une situation clinique de jumeaux monozygotes (frères de 11ans), contexte présentant un atout exceptionnel pour la recherche puisqu'il permet de contrôler l'influence de facteurs génétiques pour analyser les différences observées entre deux sujets. Nous nous sommes alors pleinement centrés sur les seuls *facteurs environnementaux et intrapsychiques* caractérisant les deux enfants pour rendre compte de ce qui les opposait. Ayant subi des traumatismes dès le début de leur vie ⁴⁴, ces derniers sont placés à l'Aide Sociale à l'Enfance dès l'âge de trois mois puis en famille d'accueil lorsqu'ils ont trois ans et demi. Cette situation clinique nous a offert la possibilité de mettre en avant et d'éprouver sur le terrain les critères de résilience indiqués dans la littérature scientifique (Manciaux, 2001 ; Lighezzolo-Alnot & de Tychev, 2004). En effet, le concept de résilience, victime de son succès médiatique, n'a pas été sans dérives, et il s'agit de continuer à mieux en préciser les assises théoriques (Cyrulnik, 2024). Ainsi, malgré les traumatismes subis, un des enfants se réalise positivement sur le plan socio-scolaire et personnel (investit le secteur scolaire et les activités extra-scolaires, a été désigné « meilleur espoir départemental » concernant son activité sportive ; manifeste maîtrise et confiance en soi). L'autre jumeau (physiquement plus petit) est dans l'agir et recourt fréquemment à la sphère comportementale, réclamant une grande disponibilité de la part de l'adulte (ses résultats scolaires sont faibles, soutien orthophonique) et présente une somatisation importante (maux de ventre et cauchemars, hernie, etc.). À partir du cadre théorique que nous fournit la résilience, nous avons mis à l'épreuve *deux hypothèses* pour rendre compte de la résilience de l'un et de l'absence de résilience de l'autre. D'une part, l'enfant résilient a dû bénéficier d'un *investissement affectif différencié de la mère*, autorisant la construction *d'une relation d'attachement plus sécurisante* et dès lors un développement plus harmonieux que son frère, qui n'a pas pu bénéficier de ces conditions (H1). D'autre part, l'enfant résilient a pu se construire grâce à un *fonctionnement mental plus riche* (souplesse des opérations défensives et qualité de la symbolisation) que celui de son frère pour élaborer en particulier les angoisses associées aux séparations traumatiques auxquelles il a été confronté (H2). La méthodologie utilisée (entretien clinique avec la mère et étude clinique comparative des jumeaux- entretiens, passation du Rorschach et du test des contes) s'inscrivait bien dans notre problématique de recherche. Globalement, plusieurs remarques se sont imposées : en premier lieu, une mère de jumeaux monozygotes peut, malgré une pathologie de la personnalité

⁴⁴ Nés de père inconnu (toutefois évoqué positivement dans le discours de la mère) ; mère ayant présenté une psychose puerpérale grave génératrice d'une décompensation psychotique schizophrénique avec hospitalisation. Cette mère a par ailleurs noyé accidentellement sa petite nièce dont elle avait la garde en lui donnant son bain.

conséquence (décompensation psychotique) durant le postpartum et les années qui suivent, investir de manière différentielle opposée ses deux bébés, et être capable de construire, un *lien positif sécurisant* avec un de ces enfants. En effet, notre travail a montré que cette mère a projeté et reconstruit avec chacun de ses deux enfants une *partie du lien* qu'elle a structuré enfant avec ses deux parents. La présence d'un courant libidinal œdipien suffisamment fort (vis-à-vis d'un des jumeaux) a été *un facteur de protection central* susceptible d'asseoir la *sécurité de base* de cet enfant. Dès lors, un attachement sécurisé serait un « prédicteur » d'un développement harmonieux et un facteur de résilience (Anaut & Cyrulnik, 2014 ; Bouteyre, 2004 ; Delage, 2015 ; Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2014 ; (de) Tychev & al., 2012). Par conséquent, au niveau d'une *prévention primaire et secondaire*, c'est bien le *repérage et l'analyse des identifications projectives* que chaque parent met en scène avec ses enfants qui doit mobiliser l'attention du clinicien. En effet, ces dernières vont jouer un rôle central dans l'établissement d'interactions harmonieuses ou problématiques porteuses de répétitions salutaires ou mortifères...

Dans la suite immédiate de cet écrit, j'aimerais mettre en lien les dimensions transférentielles avec à la fois la résilience et la thématique de la narrativité inscrites dans mes recherches (depuis mon travail de thèse) et dans ma clinique. Au centre de mes préoccupations de clinicienne-chercheuse, reste la question de l'articulation de ce que j'ai nommé « *clinique de la narrativité* » avec les dispositifs méthodologiques de recherche.

2. Pour une clinique de la narrativité

2. 1. Pertinence et complémentarité d'une approche méthodologique mixte

Dans mon travail de thèse (Demogeot, 2009), j'ai privilégié une *méthodologie double qualitative et quantitative* centrée sur une *approche comparée* permettant la mise à l'épreuve empirique de modèles théoriques retenus pour explorer les liens entre l'attachement insécurisé et l'échec scolaire. Dans cette optique, deux groupes distincts d'enfants ont été constitués, l'un (enfants en situation d'échec scolaire, présentant un attachement anxieux), l'autre *témoin*, (sujets ne montrant aucune difficulté scolaire particulière et témoignant d'un attachement sécurisé). La comparaison de ces deux échantillons, à l'aide d'outils qualitatifs (entretien clinique, test des contes de Royer, Rorschach et dessins) adaptés aux références théoriques choisies, s'inscrivait dans une démarche visant à *opérationnaliser* les hypothèses avancées.

Dans ce sens, soulignons en préambule que Widlöcher (2023)⁴⁵ avançait déjà que la comparaison permet d'établir des conclusions valides et généralisables à partir de la confrontation de sujets différents et qu'il est tout à fait envisageable de comparer entre eux des échantillons limités s'ils sont homogènes, afin de mettre en évidence tant les différences que les convergences qui caractérisent les groupes étudiés.

2. 1. 1. Des cas contrastés à la question de l'évaluation des psychothérapies

C'est dans cette perspective méthodologique mixte que les étudiants de Master, les doctorants que j'accompagne dans leurs travaux de recherche, et moi-même privilégions l'analyse de *cas cliniques contrastés* issus d'un échantillon de sujets (Boulay* & al., 2020b ; Demogeot & al., 2004 ; Demogeot & al., 2009 ; Demogeot, 2015b ; Demogeot, Porreca*⁴⁶ & Matuszynski, 2018 ; Demogeot, Brigaudeau⁴⁷* & Lighezzolo-Alnot, 2020b ; Demogeot, 2021a ; Invernizzi* & al., 2021 ; Loegel* & Demogeot, 2024). Par ailleurs, le projet européen Eur&Qua⁴⁸ mené dans le cadre du programme transfrontalier Interreg V, auquel Corentin Boulay⁴⁹ doctorant co-encadré par J. Lighezzolo-Alnot et moi-même, avons été associés en tant que partenaires scientifiques pour le volet psychologie, a permis la mise en place d'une *recherche qualitative* (Boulay*, Demogeot, & Lighezzolo-Alnot, 2023 ; Demogeot, 2023). En effet, dans cette étude centrée sur les parcours transfrontaliers dans le cadre de la protection de l'enfant, nous avons réalisé douze *monographies* directement issues de rencontres avec les familles concernées par des passages de frontières. C'est à l'appui d'un *modèle théorico-clinique original* que cette recherche a tenté de préciser les liens entre les ruptures liées aux déplacements et les possibles

⁴⁵ Publication posthume de « la méthode du cas unique » publiée initialement In P. Fédida et F. Villa (Eds) (1999) *Le cas en controverse, Monographie de psychopathologie* (pp. 191-200), Paris, PUF.

⁴⁶ Anne **Porreca**, psychologue de l'Education nationale a réalisé son écrit réflexif de fin d'étude sur « *Troubles du comportement à l'école : Rôle et place des ateliers de médiation* ». Ce travail qui s'appuie sur la comparaison des évolutions comportementales et psychoaffectives de deux élèves de CP ayant bénéficié d'ateliers de médiation, a donné lieu à une communication au Colloque international « L'enfant non conforme. Corps, normes, classifications » à Strasbourg, (9-10 novembre 2018) et à une publication dans les actes de ce colloque.

⁴⁷ Manon **Brigaudeau**, étudiante de Master 2 a effectué une étude intitulée : « *Grossesses précoces et qualité d'attachement : approche clinique auprès d'adolescentes placées en Maison d'Education Maternelle* ». Là aussi, la comparaison entre deux situations cliniques contrastées a été utilisée afin de souligner le devenir différent de ces mères et de leur bébé. Ce travail qui a fait l'objet d'une communication orale (Colloque BECO, Toulouse, 2019), figure dans les actes du colloque.

⁴⁸ Eur&Qua, projet Interreg V A, Développement d'un espace transfrontalier en Protection de l'Enfant. Durée : 2017-2022, financement 350K€ / Responsable scientifique : B. Balzani, Pr. Sociologie, laboratoire CREAT. N. Demogeot, partenaire dans ce projet européen.

⁴⁹ Corentin **Boulay**, financement Interreg V (2018-2020) : ingénieur d'étude, projet Eur&Qua). Thèse sur les *Médiations thérapeutiques par l'écriture. Approche clinique comparative à l'adolescence*, soutenue en juin 2021. Taux d'encadrement : 50% (J. Lighezzolo-Alnot : 50%). 5 ACL, 1 chap. ouvrage, 2 actes de colloque, 4 communications. Devenir du docteur : Recruté 1^{er} assistant en septembre 2021 à l'Université de Lausanne.

liaisons offertes par la réinscription des passages de frontière dans *la parole* des familles. Le cadre théorico-clinique renvoyait à deux dimensions : d'une part, une approche psychodynamique des ruptures, déplacements et déliaisons (Aulagnier, 2016 ; Bowlby, 1969 ; Marin, 2022) et enjeux des parcours transfrontaliers ; d'autre part, l'observation, la description et l'analyse à l'appui des entretiens semi-directifs menés du *vécu des familles* concernées par les passages transfrontaliers (Bardin, 2013 ; Bioy, Castillo & Koenig, 2021). D'une façon générale, les méthodes qualitatives ont tendance à rester en dehors des courants dominants dans les sciences humaines et sociales, même si depuis une décennie environ de plus en plus de recherches qualitatives en psychologie sont réalisées dans les pays anglo-saxons, notamment en Angleterre, Nouvelle-Zélande, Australie, pays nordiques et dans une moindre mesure aux Etats-Unis et au Canada (Santiago-Delefosse, Bruchez, Gavin & Stephen, 2015). Néanmoins, la difficulté demeure quant à trouver un consensus dans ce qui doit être appliqué en recherche qualitative, comment construire et se référer à des critères de scientificité tenant compte du positionnement épistémologique du chercheur (Drapeau, 2004) ? Dans cette optique, nous rejoignons les réflexions de Paillé et Mucchielli (2021) qui soulignent une forme de parallélisme envisageable entre les méthodes quantitatives et qualitatives : ainsi, la validité interne renverrait à la *crédibilité*, la validité externe à la notion de *transférabilité*, la fidélité à la dimension de *constance* tandis que l'objectivité ferait écho à la *fidélité*. Dès lors, des grilles de critères avec des catégories jugées pertinentes (explicitation de la méthodologie-objectifs d'une recherche, étapes du protocole, discussion-) et l'analyse de la posture éthique du chercheur existent pour évaluer la recherche qualitative (Santiago-Delefosse & al., 2015). Selon Widlöcher (2023), si la connaissance liée à la pratique clinique peut être approfondie dans la réflexion épistémologique « du cas au singulier » à travers la présentation des données, la vérification des procédures, il convient également de penser la question de l'évaluation.

Pour illustrer ce propos, je voudrais exposer brièvement une démarche d'évaluation exploratoire liant les aspects quantitatifs et qualitatifs éprouvée dans le travail de thèse de C. Boulay.

✍ Pour plus de détails, voir : Boulay, C.*, Invernizzi, C.*, Demogeot, N. Lighezzolo-Alnot, J. (2020a). *Médiation par l'écriture et symbolisation : évaluation d'un dispositif thérapeutique pour adolescents par avec l'Adolescent Psychotherapy Q-Set, Neuropsychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, 68(8), 440–450. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.10.004>

Motivée et sensible à la question de l'écriture, j'ai accompagné avec enthousiasme cette étude mettant en valeur l'originalité, la pertinence et les effets d'une thérapie par l'écriture dans le

champ de la protection de l'enfant, en particulier l'usage d'ateliers d'écriture auprès d'une population d'adolescents placés (l'axe thématique II de cet écrit aborde plus précisément la recherche réalisée et les résultats obtenus, cf. 63). Je souhaite déplier ici quelques réflexions relatives à *l'évaluation des processus thérapeutiques* émergeant en médiation par l'écrit auprès de ces jeunes en situation de placement. Nos indicateurs ont été centrés sur la dyade patient–thérapeute, sous le prisme de l'analyse des processus de symbolisation, de réflexivité, et de leurs interactions avec la fonction médium–malléable du thérapeute (Roussillon, 2010). Pour mettre à l'épreuve ces indicateurs, *l'Adolescent Psychotherapy Q-Set* ou APQ (Calderon, Schneider, Target & Midgley, 2017) était tout indiqué. Avec le soutien de plusieurs experts⁵⁰, nous avons réalisé une traduction française de l'outil. Dans ce cadre, 7 dyades patient–thérapeute au cours d'une thérapie à médiation par l'écriture ont été explorées, chaque dyade faisant l'objet de 3 évaluations à différents temps de la thérapie (début–milieu–fin). À l'aide de l'APQ, nous avons étudié les processus en jeu puis procédé à une analyse factorielle pour mettre en évidence 3 facteurs représentant les grandes tendances de nos 21 cotations totales. Par conséquent, cet outil APQ nous a permis de rendre compte de la *nature des processus de symbolisation* chez les adolescents en atelier à médiation et de décrire *les modalités d'expression de la fonction médium–malléable du thérapeute*. Par ailleurs, le contexte d'utilisation de l'APQ dans notre étude a suivi une *trajectoire novatrice* à deux titres : tout d'abord, l'APQ n'a jamais été utilisé auprès d'une population francophone, car il n'existe actuellement aucune traduction validée ; ensuite, l'APQ n'a pas été employé à ce jour pour caractériser une médiation, a fortiori une médiation par l'écriture. Les résultats obtenus s'inscrivent donc dans 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 exploré de nouvelles perspectives méthodologiques jusqu'à présent absentes du champ des thérapies à médiation, ce qui nous permet d'apporter un éclairage original sur ce paradigme psychothérapeutique. En outre, notre méthodologie rejoint les préconisations faites par Brun, Roussillon et Attigui (2016), 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.

⁵⁰ La traduction de l'APQ s'est appuyée sur les conseils et échanges entretenus avec Ana Calderon, chercheuse ayant conduit le travail de validation et d'actualisation de l'APQ en langue anglaise. La passation de l'outil a respecté les modalités de passation développées par Thurin (Thurin J.-M. & al., (2007). *Evaluer les psychothérapies : méthodes et pratiques*. Paris : Dunod).

2. 1. 2. Etude de cas et analyse processuelle

Comme nous l'avons souligné, Widlöcher (2023) mentionne un regain d'intérêt pour la méthode du cas unique, voire « un renouveau qui tient à une certaine déception provoquée par les méthodes inductives de type probabiliste et par la prise de conscience toujours plus aiguë des limites et des biais de ces méthodes. Citons comme biais méthodologique le recours trop confiant à la moyenne pour évaluer un résultat » (p. 332). Selon l'auteur, la moyenne ne rendant pas suffisamment compte du résultat observé, c'est davantage la réparation des notes qui serait pertinente à explorer. Une autre limite réside dans la taille de l'échantillon nécessairement importante afin de mettre en évidence la régularité d'un événement et la validité d'un résultat. En outre, Widlöcher précise que les études multicentriques dont l'objectif est de compenser la rareté de certains cas « sont rendues difficiles en raison du grand nombre d'évaluateurs et du manque de concordance entre les jugements rapportés. Ce que l'on gagne en termes de validité est perdu en termes de fidélité inter-juges » (p. 333). Dès lors, l'auteur rappelle :

La méthode inductive, fondée sur les grands échantillons, a plus pour mérite d'apporter la preuve d'un fait supposé que d'assurer la découverte de faits nouveaux. En définitive, cette méthode est bien adaptée quand il s'agit d'évaluer des différences faibles, difficiles à dégager du bruit de fond et du hasard ; quand la question posée demeure ouverte et que l'on cherche autant à s'assurer du bien-fondé de la problématique qu'à valider ou réfuter une hypothèse ; quand enfin il s'agit moins d'explorer un domaine que de convaincre la communauté scientifique (p. 333)

Au regard de ces réflexions, plusieurs chercheurs ont particulièrement (re)mis en avant la pertinence de la méthode du *cas unique* (Riand & Brault, 2023), utile quand il s'agit d'aborder de manière exhaustive un problème nouveau, ce qui implique d'ailleurs de recourir à *des hypothèses plurielles exploratoires* peut-être plus « risquées ». En outre, l'étude de cas vient illustrer « les méthodes de recherches hypothético-processuelles et traductives (...), la production ainsi obtenue d'un type ou d'un nouveau modèle ne se veut ni totalisante ni globalisante. Elle vient compléter les modèles existants, elle ne les recouvre pas » (De Luca, 2020, p. 37). Par conséquent, la méthode du cas clinique, qui après avoir été un peu mise à l'écart en raison de multiples critiques (valeur scientifique, reproductibilité) suscite un regain d'attention y compris dans les possibilités de *transmissions pédagogiques enthousiasmantes* qu'elle ouvre. Dans plusieurs de nos publications, nous avons donc opté pour l'étude de cas contrastés (Boulay & al., 2020b ; Demogeot & al., 2004 ; Loegel* & Demogeot, 2024) et le cas unique (Boulay* & al., 2023 ; Demogeot & al., 2009 ; Renauld* & al., 2023) que nous déplierons davantage dans les axes thématiques qui suivent. L'intérêt de cette méthode est d'être une première étape permettant de rendre compte de l'expérience subjective du sujet, en

même temps qu'elle peut ensuite ouvrir la voie à d'autres études de plus grande ampleur pour vérifier ou prolonger les conclusions obtenues (Bioy, Castillo & Koenig, 2021). En effet, les résultats ne pourraient être généralisés qu'à partir d'un second temps impliquant une approche de la même problématique sur des groupes de sujets évalués dans une perspective comparative.

2. 1. 3. Des revues systématiques aux outils évaluant l'attachement

Dans ce paragraphe, j'aimerais évoquer des études centrées sur une approche davantage quantifiée des phénomènes conduisant par exemple à exprimer des résultats en termes de données chiffrées issues de questionnaires, d'échelles de mesure, etc. En tentant de prendre en considération la dimension singulière du sujet, il s'agit ici de rendre compte de la complexité humaine en allant à la recherche d'invariants tout en respectant une cohérence méthodologique. (Bioy & al., 2021 ; Paillé & Mucchielli, 2021). En effet, toute question de recherche nécessite d'explorer les données de la littérature scientifique déjà existantes (épidémiologie, problématiques étudiées, etc.). Dès lors, je voudrais mettre en avant la richesse des accompagnements d'étudiants en Master ou de doctorants, lors d'une première étape souvent nécessaire et pertinente de la recherche : *la revue systématique de la question*. Les différents travaux que j'ai accompagnés et que je dirige aujourd'hui imposent ce passage, en témoignent les publications faites avec C. Boulay (post- doctorant, chercheur confirmé sur le projet européen CAPACITI), C. Loegel (thèse Cifre Conseil Départemental des Vosges), C. Oudet-Bourgogne (thèse en psychologie et philosophie de l'Éducation) et K. El Alaoui-Lasmali (thèse financée par l'INCa), doctorantes que je co-encadre actuellement. Avec cette dernière, nous avons publié un article dans *Cancer Medecine* en 2023, qui consistait en une revue systématique concernant les préoccupations relatives à la fertilité chez les jeunes survivants de cancer, et l'accompagnement clinique de ces enfants ayant eu une chimiothérapie. C'est dans la partie 3 de ce chapitre I (cf. p. 51) centrée sur la dimension « *Éthique du soin* » que j'aborderai de manière plus approfondie les apports de cet écrit. Dans ce qui suit, je voudrais rendre compte de la *dynamique impulsée par les encadrements de Master*, par exemple celui de E. Dufait⁵¹ et du parcours possible en thèse ensuite au sein d'Interpsy.

✍ Pour plus de détails, voir : Dufait, E*, Demogeot, N. (2023). *Le sentiment de solitude dans le couple et l'impact de la crise sanitaire : une revue de la littérature, Annales Médico-Psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2023.03.015>

⁵¹ Emmanuelle Dufait avait réalisé un Master 1 que j'ai également encadré sur la thématique suivante : *L'impact des écrans sur la construction identitaire et la dynamique relationnelle des enfants* » (2020) puis son travail de Master sur la question de la qualité du lien dans le couple (2021).

Dans cette publication qui explore la question de la solitude vécue au sein du couple et en particulier au regard des impacts de la crise sanitaire du Covid 19, nous avons privilégié la méthodologie PRISMA (*Preferred Reporting Item for Systematic Review and MetaAnalysis*)⁵² afin de sélectionner les études pertinentes au regard de notre thématique de recherche. À l'appui des mots-clés « solitude » ou « *loneliness* » et « couple », « *married* », « *partnership* », plusieurs recherches ont été effectuées sur les bases de données « Cairn », « PsychInfo et Psycarticle », « PubMed et Medline », « ScienceDirect » et enfin « Web of Science » pour trouver des publications couvrant une période de dix ans. Les articles traitant du sentiment de solitude que nous avons examinés présentaient des méthodes quantitatives au détriment d'aspects plus qualitatifs et se concentraient sur les aspects négatifs du sentiment de solitude. Ces conclusions nous ont alors amenées à proposer une approche qualitative centrée sur les apports de la solitude dans le cadre de la créativité et de la construction de soi. Un autre élément de cette revue de la littérature s'est avéré fort pertinent au vu des recherches que je mène sur *le lien* : les publications tendaient à montrer que les relations d'attachement construites dans l'enfance d'un sujet et la qualité de la relation adulte ultérieure sont des facteurs discriminants et déterminants du sentiment de solitude plus tard dans la vie, y compris au sein du couple.

En ce sens, à travers les différentes revues de la littérature que nous avons publiées, une idée force se dégage centrée sur la *dimension des outils d'évaluation* à la fois de la qualité de l'attachement mais aussi des psychothérapies. Ainsi, dans nos recherches, nous nous sommes inspirés des instruments princeps élaborés par les héritiers de Bowlby depuis une quarantaine d'années maintenant, en particulier *l'Adult Attachment Interview* (AAI) créé par Main⁵³ a suscité notre intérêt. Traduit en français par Pierrehumbert & al. (1996), cet entretien semi-structuré constitué de vingt questions faisant appel aux souvenirs et à l'évaluation des relations que les sujets ont eu durant l'enfance avec leurs figures d'attachement, permet d'explorer comment un adulte intègre ses souvenirs et réagit aux questions en rapport avec l'attachement. C'est tout d'abord dans ma thèse (Demogeot, 2009) que j'ai utilisé une version adaptée de l'AAI afin d'évaluer les représentations d'attachement chez les parents des enfants impliqués dans mon étude. L'objectif était d'obtenir un « *faisceau d'indices* » concernant la qualité d'attachement des enfants en croisant les données issues des entretiens semi-dirigés avec les parents, celles provenant du guide d'entretien avec l'enseignant puis les résultats inhérents aux

⁵²Les recommandations PRISMA détaillent les étapes d'identification et de sélection des articles selon quatre phases : (1) Identification des références après interrogation de plusieurs bases de données ; (2) Sélection des références fondée sur la lecture du titre, du résumé et des mots-clés ; (3) Sélection des articles après lecture intégrale des textes ; (4) Inclusion des études.

⁵³ Main M. & Goldwyn R. (1985-1994), unpublished Adult Attachment Interview scoring and classification.

enfants eux-mêmes. Plus tard, dans les projets relatifs aux violences intrafamiliales (cf. ViC-CLiC ; VIC-PADEJ, page 105), nous avons également utilisé la trame de l'AAI en l'adaptant à nouveau aux sujets rencontrés (Demogeot, 2021 ; Renaud, Laurent, Demogeot & de Tychey, 2023). En effet, l'AAI fournit de nombreuses indications cliniques sur l'internalisation des représentations d'attachement (construction des modèles internes durant l'enfance) et la formation de la fonction réflexive. En outre, les travaux sur l'AAI soulignent que sécurité d'attachement et cohérence du discours sont corrélés (Chahraoui & Vinay, 2014 ; Fonagy, 2004 ; Miljkovitch, 2001 ; Miljkovitch, 2009 ; Pierrehumbert, 2006).

Dans cette perspective, l'AAI s'appuie sur les *procédés discursifs* que l'on retrouve dans les épreuves projectives comme le TAT, aussi les parallèles sont-ils possibles et pertinents entre ces deux outils. Notons ici que l'utilisation exhaustive de l'AAI nécessite une formation poussée que seuls quelques organismes⁵⁴ diffusent. N'ayant pas eu la possibilité jusqu'ici de suivre une telle formation (environ une semaine pour se former à la passation, cotation et analyses des protocoles qui sont assez lourds), dans les travaux que j'accompagne, j'invite néanmoins les étudiants en Master et les doctorants, à construire des entretiens semi-directifs inspirés de l'AAI. Ce guide d'entretien permet d'obtenir des données anamnestiques riches à compléter, comme je l'ai indiqué précédemment, avec la passation d'épreuves projectives (TAT, Rorschach voire génogramme) afin d'évaluer la structure narrative du discours des sujets rencontrés et d'émettre l'hypothèse d'éventuelles problématiques psychiques. Ainsi, dans nos protocoles de recherche concernant les violences conjugales, nous avons également proposé le questionnaire d'attachement *Relationship Scales Questionnaire de Bartholomew*⁵⁵ (RSQ, *Questionnaire des échelles de relation*, Guédeney & al., 2010). Cet auto-questionnaire qui explore les MIO, mesure le contenu des représentations et perceptions que les individus ont d'eux-mêmes et des autres dans les relations proches. En ce sens, cet outil, complémentaire à l'utilisation de l'AAI et des projectifs, montre comment les scores obtenus peuvent être mis en lien avec certaines caractéristiques psychologiques et interpersonnelles pertinentes en santé mentale de l'adulte.

⁵⁴ En France, le Diplôme Universitaire (DU) « L'attachement : concepts et application », initié par Antoine et Nicole Guédeney à l'Université de Rouen Normandie propose une formation à l'AAI et à sa cotation avec Edicode. Au Royaume-Uni, *University College of London* (UCL) et la *Tavistok Clinic* dispensent également des formations sur les différents outils évaluant l'attachement et les MIO.

⁵⁵ Le *Relationship Scales Questionnaire* (RSQ, *Questionnaire des échelles de relation*) élaboré par Griffin et Bartholomew (1994) et traduit par Guédeney & al. (2010), mesure l'attachement de l'adulte avec des échelles de Likert en 5 points. Le profil d'attachement est évalué à travers 4 sous-échelles : attachement sécure ; attachement craintif ; attachement préoccupé et attachement détaché. Trois facteurs sont identifiables avec le RSQ : évitement, anxiété relationnelle et sécurité.

Concernant l'évaluation de l'attachement chez les enfants dans mon travail de thèse, j'avais été confrontée à une difficulté méthodologique, seule une méthode d'évaluation de la qualité de l'attachement destinées aux enfants avait été validée en français⁵⁶, il s'agissait des histoires à compléter (Bretherton, Ridway & Cassidy, 1990) pour des enfants de 18 mois à 5 ans. Or, mes travaux portant sur des sujets sensiblement plus âgés (6 à 12 ans), j'ai alors tenté d'utiliser un autre outil, le *Child Attachment Interview* (CAI) construit par Shmueli-Target, Fonagy et Datta (2008), dans le même esprit que l'AAI et s'adressant à des jeunes de 6 à 14 ans. Cependant son utilisation nécessitait une formation à Londres et un niveau d'expertise adéquat pour effectuer la passation et traiter les données obtenues. J'ai alors opté pour une *méthodologie qualitative projective* (Rorschach, test des contes de Royer et traces graphiques-dessins du bonhomme, de la famille et du chemin de la maison à l'école-) afin d'étudier le vécu des enfants à travers les représentations parentales intériorisées. Encore aujourd'hui, trop peu d'études explorent les représentations d'attachement des jeunes à l'appui d'une approche mixte croisant des outils de mesure standardisés tels que des questionnaires et inventaires de représentations (Belot & al., 2021 ; Brandibas, Sudres, Gaspard, & Jeunier, 2010 ; Demogeot, Lighezzolo-Alnot & Brigaudeau*, 2020b ; Lamourette, Ligier, Guillemin & Epstein, 2020) et des épreuves projectives tels que les dessins, le *Children Apperception Test-CAT*, le *Thematic Apperception Test-TAT* et le test des contes (kabuth & al., 2018 ; Lighezzolo, de Tychev & Thiebaut, 2006). Pourtant, dans le champ de la protection de l'enfant en particulier, cette démarche s'avère pertinente à la fois en termes de prévention, d'évaluation des traumatismes et de prise en charge thérapeutique (Cyr, 2019 ; Genet & Wallon, 2022 ; Guillemette & al., 2024 ; Turcotte & Léveillée, 2020).

Outre mon intérêt pour les outils permettant d'explorer la qualité d'attachement, ce sont aussi *les liens entre théorie de l'attachement et narrativité* qui ont suscité ma curiosité et guident à la fois ma pratique clinique, mes travaux de recherche et l'encadrement d'étudiants avancés. C'est dans cette perspective que j'ai souhaité valoriser une *clinique spécifique de la narrativité*, voie d'entrée originale dans l'exploration de la subjectivité, en particulier à l'adolescence.

⁵⁶ Zaouche-Gaudron C., Euillet S., Pinel-Jacquemin S. (2007). *Recensement critique des instruments de recherche validés en langue française en psychologie du développement : Bilan sur 10 ans (1995 à 2005)*. Rapport terminal, ONED, 10 janvier.

2. 2. Raconter et se raconter : un acte de parole

2. 2. 1. Le rôle prépondérant de la narrativité

Le concept de narrativité, polysémique, se situe à la convergence d'épistémologies multiples dans l'actualité interdisciplinaire des recherches et ouvre à une inventivité intéressante voire prometteuse sur le plan scientifique (Boulay* & al., 2020a ; Bourlot, 2020 ; Boudarse, 2023 ; Golse & Missonnier, 2005⁵⁷ ; Golse, 2022 ; Invernizzi* et al., 2021 ; Lempen & Roman, 2017). En effet, la narrativité, héritage philosophique de Ricoeur (Ricoeur, 1983) convoque plusieurs dimensions (psychanalytiques, philosophiques, historiques, linguistiques) et questionne les relations entre les *temps du récit et ceux de la vie*. Afin de dégager plus spécifiquement *l'acte de raconter*, je m'appuierai ici sur un texte intitulé « Narrativité et Architecture »⁵⁸ (Ricoeur, 1998) republié dans un numéro spécial des Études Ricoeuriennes (Ricoeur, 2016). Cet écrit m'intéresse particulièrement parce qu'il traduit un effort d'articulation de la part de l'auteur entre *le récit, le temps et l'espace* qui, à mon sens, peut constituer un éclairage pertinent au vu des médiations utilisées (par les étudiants que j'accompagne et moi-même) dans plusieurs recherches. Selon Ricoeur (2016), le récit est un énoncé visant la production d'une narration qui se définit au regard de la « *configuration* » elle-même constituée de trois étapes complémentaires. La première concerne la « *mise-en-intrigue* » consistant à construire une histoire avec des événements réunis en une trame ; la seconde phase renvoie à « *l'intelligibilité* » désignant « un essai de mise au clair de l'inextricable (...) Cette science du récit n'est possible que dans la mesure où est effectué un premier travail réflexif sur ce qui arrive, sur les événements » (Ricoeur, 2016, p. 22). Enfin, la troisième idée concerne « *l'intertextualité* » qui consiste à confronter les récits « les uns à côté des autres, contre ou après les autres » (p. 23). En outre, la mémoire, centrale, est convoquée dans la narration puisque mettre en récit projette dans le présent voire l'avenir le passé remémoré :

Le temps du récit se déploie au point de rupture et de suture entre le temps physique et le temps psychique, ce dernier décrit par Augustin dans les Confessions comme “distendu,” étirement de l'âme entre ce qu'il appelait le présent du passé – la mémoire –, le présent du futur – l'attente –, et le présent du présent – l'attention. Le temps du récit est donc un mixte de ce temps vécu et de celui des horloges, temps chronologique encadré par le temps calendaire avec, derrière lui, toute l'astronomie. À la base du temps narratif, il y a

⁵⁷ Les travaux de Golse et Missonnier concernant les soins et l'accompagnement de jeunes mères en difficulté, sont issus des réflexions de Daniel Sterne (pédopsychiatre et psychanalyste américain, mort en 2012, qui s'est inspiré de Paul Ricoeur et notamment de son concept d'identité narrative.

⁵⁸ L'article de Paul Ricoeur intitulé “*Architecture et Narrativité*” est la reprise d'une communication délivrée à Paris en 1996 sous le titre : “*De la mémoire.*” Destinée au Groupe de réflexion des architectes, cette rencontre était organisée par la Direction de l'Architecture et du Patrimoine – rattachée aujourd'hui à la Direction générale des patrimoines. Le texte fut publié en 1998 dans la revue Urbanisme.

ce mixte du simple instant qui est une coupure dans le temps universel, et du présent vif où il n'y a qu'un présent : maintenant (Ricoeur, 2016, p. 19)
Dès lors, la mémoire portée par le langage et par un récit dit à l'autre de ce que le sujet a vu, ressenti, vécu donne de fait, une présence à l'antériorité, la narration constituant alors grâce à l'écoute clinique, une voie d'entrée dans l'expérience subjective du sujet qui raconte. Dans cette dynamique du raconter se construit une forme *d'identité narrative*, processus assurant la régulation permanente de la représentation de soi. Pour Ricoeur (1990), l'identité narrative exerce une fonction médiatrice entre les pôles de la *mêmeté* (l'Idem/ continuité de soi) et de *l'ipséité* (Ipsem/ unité de soi). Par conséquent, sont au centre de l'identité narrative la continuité et l'unité de soi, qui progressivement structurent, contiennent l'individu. Sous la forme réflexive de « se raconter », l'identité personnelle se projette comme identité narrative, Ricoeur (1990) montre que se raconter c'est aussi apprendre à se raconter autrement (confrontation des récits) convoquant alors la singularité du sujet.

Les réflexions théoriques engagées ici me permettent de rappeler le rôle prépondérant de la narrativité dans le processus de construction identitaire à l'adolescence d'autant plus lorsque l'appropriation de la pulsionnalité suscitée par l'expérience pubertaire et la qualité des liens d'attachement sont mis à mal. Je pense notamment aux travaux de recherche que je codirige sur les implications des situations de placement (Boulay & al., 2020e ; Loegel & Demogeot, 2024) mais aussi sur les répercussions de la maladie cancéreuse concernant le processus de construction identitaire de ces jeunes (El Alaoui-Lasmali & al., 2023). Ce travail de construction de l'identité est lié au processus de subjectivation : l'autonomisation psychique établie sur la fonction réflexive de la psyché (capacité à s'auto-informer sur son fonctionnement), participe de l'élaboration du sentiment interne d'existence et de conscience de soi (Aulagnier, 2016 ; Viardot, Rizzi, Lachal & Moro, 2016). En effet, le processus de subjectivation construit un cadre spatio-temporel contenant et historicisant (Boudarse, 2023 ; Bourlot, 2020), 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 (Golse & Missonnier, 2005). Ainsi, les phénomènes de « *refiguration* » des perceptions traumatiques deviennent accessibles par la narration et engagent le travail de production de la représentation, articulant les processus primaires et les processus secondaires, donnant un sens nouveau et une cohérence aux événements passés et à venir (Golse, 2022 ; Stern, 2008).

En outre, je poursuis ces études sur les apports de la narrativité dans les dispositifs thérapeutiques en tentant de mettre en évidence les relations entre la *résilience*, *la narration* et *la qualité de l'attachement* (Anaut, 2003 ; Boulay* & al., 2020d ; Cyrulnik, 2001 ; Demogeot

& Lighezzolo-Alnot, 2020a ; Demogeot, 2021a ; Demogeot, 2023 ; Fonagy, 2001 ; Invernizzi* & al., 2021). Dans cette optique, j'accorde une attention particulière à la médiation par l'écrit considérant à l'instar de Haenel (Haenel, 2020) que l'écriture possède « une dimension sacrée » au sens où elle permettrait « de raconter comment une entaille dans le réel vous achemine à la parole et vous réveille » (p. 52). L'écriture, telle une expérience initiatique offrirait des possibilités de changement au sujet qui accepterait d'être « métamorphosé » par elle, ce dont semble compte l'expérience résiliente de Philippe Lançon⁵⁹.

Dans le paragraphe qui suit, je souhaite mettre en évidence de quelles façons la narration prend appui sur une méthodologie clinique qualitative, les épreuves projectives, et les médiateurs utilisés dans la plupart des études que j'accompagne auprès des étudiants (ateliers d'écriture, jeu du Dixit). Ces médiations soutenant les *processus d'associativité, de symbolisation*, offrent une mise en forme de l'informe qui a menacé ou peut menacer le sujet, une distanciation, par la mise à l'extérieur de ses conflits internes et la projection de conflits inconscients.

2. 2. 2. *Richesse des épreuves projectives*

Mon intérêt particulier pour les épreuves projectives s'inscrit dans une double visée : celle de l'enseignement de ces outils (surtout le Rorschach, CAT, TAT, les dessins et contes de Royer) et de leur inscription dans les protocoles de recherche. Dans mes premiers travaux d'étude qui ont donné lieu à publication (Demogeot & al., 2004)⁶⁰, j'ai souhaité explorer la qualité de l'élaboration de l'angoisse de séparation d'enfants jumeaux à partir d'une investigation projective double, le test des contes (Royer, 1978 ; de Tychev, 2010) et le test de Rorschach (Rorschach, 1921). Les questions posées lors de la narration de chaque conte m'informaient des dégagements permis par les opérations défensives de l'enfant tandis que les réponses au Rorschach me renseignaient sur la qualité de la mentalisation à travers l'efficacité de la symbolisation des dimensions renvoyant au pôle sexuel et à la relation d'objet⁶¹. Par la suite, lors de l'accompagnement psychothérapeutique d'une fillette de 8 ans souffrant d'un mutisme sélectif, j'ai mis en place un protocole thérapeutique original axé sur les jeux, les dessins et les récits écrits de l'enfant (Demogeot & al., 2009). L'objectif était d'envisager les perspectives

⁵⁹ Philippe Lançon, *Le Lambeau*, 2018. Paris, Gallimard. Journaliste à *Libération* et chroniqueur à *Charlie Hebdo*, Ph. Lançon est présent lors de la conférence de rédaction du journal satirique le 7 janvier 2015. Victime de l'attaque terroriste, gravement blessé au visage et aux bras, il est l'un des rares survivants. *Le Lambeau* retrace les moments tragiques de cette funeste matinée puis les mois d'hospitalisation dans le service de chirurgie maxillo-faciale de l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière et aux Invalides afin de récupérer une mâchoire fonctionnelle pour parler et manger ainsi que les lourdes conséquences psychologiques dues au traumatisme.

⁶⁰ Mémoire du Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS).

⁶¹ Il s'agissait de données en relation avec l'imaginaire maternelle intériorisée à un niveau imaginaire par ces deux enfants à travers leurs réponses aux planches 7 et 9 du test de Rorschach.

intrapyschique et interpersonnelle avec des outils projectifs (traces graphiques et contes de Royer) constituant un dispositif d'écoute et d'expression qui permettait d'approcher le psychisme de cette enfant mutique en offrant un ailleurs, une « *situation de jeu* » (Roman, 2016) où la médiation proposée favorisait le déploiement de la parole (Anzieu, Chabert & Louët, 2017).

Pour approcher la qualité ou l'échec de l'élaboration de l'angoisse de séparation et fournir des indicateurs susceptibles de repérer les enfants ayant une *problématique du lien*, dans ma thèse de doctorat (Demogeot, 2009), je me suis inspirée des travaux de Resnik, (Resnik, 2009) afin de conceptualiser l'épreuve *originale du dessin « du chemin de la maison à l'école », DCME* (Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2014 ; Demogeot, 2015). Ce support projectif graphique qui s'adresse aux enfants de 5 à 13 ans, dont la passation peut être couplée avec d'autres dessins comme celui du bonhomme (Royer, 2011) et de la famille (Jourdan-Ionescu et Lachance, 2000 ; Corman, 964), permet d'explorer *l'espace transitionnel* (le chemin) entre un lieu familial (la maison) et un lieu extérieur étranger (l'école). Dans l'axe thématique V de cet écrit (cf. page 48), j'aborde plus en détails les *apports novateurs du DCME*, épreuve projective qui a d'ailleurs bénéficié d'un financement de l'Université de Lorraine dans le cadre d'un appel à projet maturation⁶². Rappelons que si les attachementistes se sont beaucoup intéressés au développement de la narrativité chez l'enfant (Bretherton & al., 1990 ; Miljkovitch, Pierrehumbert, Karmaniola & Halfon, 2003), les traces graphiques ont également été utilisées dans l'évaluation de l'attachement (Boudarse, 2020 ; Douieb & Feldman, 2020 ; Fury & al., 1997 ; Ongari & Tomasi, 2010 ; Vinay, 2020b). Par conséquent, les épreuves projectives nous permettent de saisir la manière dont le sujet s'est construit dans les réalités de sa vie, ainsi que le rapport qu'il entretient avec lui-même et le monde. En effet, les processus perceptifs et projectifs en jeu dans les épreuves projectives font de celles-ci un *espace transitionnel* au sein duquel se déploie la situation du trouvé-créé prototype de l'expérience du jeu selon Winnicott (Roman, 2016 ; Chabert, Louët, Azoulay & Verdon, 2020). Le percept vient réactiver chez le patient des « éprouvés archaïques sensori-affectivo-moteurs » qui, par leur projection sur le matériel, vont prendre la forme de « figurations scéniques » (Aulagnier, 1975). Ainsi, en trouvant dans le matériel un objet faisant écho à une expérience interne, le sujet crée des objets-symboles sous la forme de représentations de choses (symbolisation primaire) ou de mots (symbolisation secondaire) (Roussillon, 2010).

⁶² AAP Maturation Université de Lorraine, 2013 : 10 K€, N. Demogeot, responsable scientifique.

Dans les travaux de recherche effectués avec des étudiants de master 2 et avec les doctorants que j'accompagne, nous avons pu montrer qu'au Rorschach et au TAT par exemple, plusieurs éléments semblent venir caractériser les protocoles d'enfants, d'adolescents et d'adultes présentant des antécédents de maltraitance : une image du corps morcelée ou dévitalisée, des limites dissoutes, une enveloppe somato-psychique abimée voire détruite, des relations objectales vécues sur le mode de la menace et de la destruction, une insécurité de l'attachement, et des stratégies de répression émotionnelle ou de non pensé conduisant à un débordement pulsionnel chez certains sujets (Demogeot, Brigaudeau & Lighezzolo-Alnot, 2020b ; Renaud & al., 2023). Les épreuves projectives n'ont pas pour seul intérêt de repérer les dommages psychiques causés par le traumatisme de la maltraitance et « les défauts de symbolisation » qui en découlent (Roman, 2017), elles permettent également d'identifier les ressources intrapsychiques (capacités de mentalisation) et environnementales (présence de modèles identificatoires) du sujet sur lesquelles pourra s'étayer un travail d'élaboration et de symbolisation de ces expériences traumatiques (Demogeot & al., 2004 ; Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2020 ; Lighezzolo, Marchal & Theis, 2003 ; de Tychey & al., 2012 ; Roques & al., 2022). Par ailleurs, assurant des enseignements sur la pratique de l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent auprès des étudiants de master et des psychologues de l'Éducation Nationale, j'ai tenté de valoriser cette activité originale et spécifique du clinicien permettant « une appréciation dynamique du fonctionnement psychique de l'enfant en ce qui concerne ses potentialités cognitives, ses irruptions fantasmatiques, ses aménagements défensifs » (Debray, 2000, p. 10). De plus, j'ai très largement défendu l'inscription de ce temps de rencontre et « acte d'observation » dans une dynamique transféro-contre-transférentielle (Roman, 2016) traversée par la dimension temporelle (3 à 4 séances), la question de la demande et son analyse, le choix des épreuves. À mon sens, les exemples ne manquent pas de « rappeler l'intérêt de la proposition conjuguée d'épreuves projectives et d'épreuves d'efficience intellectuelle (...) considérant la continuité du fonctionnement psychique dans les registres cognitifs et affectifs » (Roman, 2016, p. 23-24). En effet, les méthodes projectives, inscrites dans une démarche clinique d'ensemble tel qu'un examen psychologique, offrent une compréhension fine du sujet apportant un éclairage souvent exhaustif sur son fonctionnement psychique (Arbisio-Lesourd, 2021 ; Chagnon, 2011). Ainsi, les apports fructueux des épreuves projectives à l'examen psychologique conduisent à des diagnostics différentiels intéressants par exemple entre autisme et schizotypie (Frigaux, Evrard & Demogeot, 2018), entre haut potentiel intellectuel et syndrome d'Asperger (Romand & Weissmann-Arcache, 2018).

Avant de clore ce paragraphe, j'aimerais évoquer les apports du génogramme comme outil projectif en tant qu'il esquisse une *spécificité du lien* dans le champ de l'intersubjectivité et d'une conception freudienne de l'élaboration mentale et psychique (Grihom, Laflaquière, & Ducouso-Lacaze, 2002). Lors des situations cliniques que nous avons étudiées dans le cadre des violences intrafamiliales en particulier, nous avons investigué les modalités de représentation par le sujet (adulte ou enfant) de sa généalogie lors de la réalisation de son génogramme. En effet, « selon ce que le sujet dit et figure analogiquement de sa place dans les liens au génogramme nous pouvons ainsi tout à la fois inférer les représentations conscientes et inconscientes à l'œuvre et saisir les processus concourant à l'élaboration subjective (les modes de tension entre processus primaire et secondaire, les parts respectives du fantasme et de l'interdit » (Grihom & al. 2002, p. 47). Par conséquent, le lien au sens de « mise en relation » constitue une « *formation intermédiaire intersubjective* » (Kaës, 2010) tout en situant le sujet par rapport aux autres et en indiquant quelle est son identité symbolique (Aulagnier, 1975). De plus, l'inconscient se re-présente et se dit dans le lien à travers une dynamique interactionnelle nourrie d'affects avec l'autre et de possibles identifications à l'autre.

2. 2. 3. *Les médiations thérapeutiques, supports de projection originaux*

Dans un travail conjoint avec plusieurs services cliniques (Aide Sociale à l'Enfance ; associations de lutte contre les violences conjugales) j'ai pu mener et accompagner des travaux de recherche⁶³ permettant de témoigner des enjeux de la *narration de soi* en particulier auprès d'enfants confrontés à des problématiques familiales complexes et d'adolescents placés. Les séparations et les placements répétés⁶⁴ affectent la construction identitaire et psychique de ces jeunes aussi les dispositifs de médiation (écriture, épreuves graphiques-dessin libre, de la famille, du bonhomme-, les jeux- du Dixit, pâte à modeler, etc.) sont une voie d'accès privilégiée aux processus inconscients. En effet, ces médiations en s'appuyant sur les théorisations qui concernent la *symbolisation* (Roussillon, 2010 ; Chouvier, 2012 ; Rabeyron, 2017) ouvrent alors un espace thérapeutique permettant de comprendre et de traiter les expériences traumatiques. En raison de son hypercomplexité, la matière psychique première doit passer par un objet extérieur pour être saisie et représentée, ceci serait d'autant plus avéré pour les expériences au potentiel traumatique, dépourvues de sens pour le sujet qui ne peut les

⁶³ Notamment les projets ViC-CLiC et VIC PADEJ dont on trouve le détail dans l'axe III page 87.

⁶⁴ Plusieurs études relèvent que plus de la moitié des jeunes placés en foyer (55 %) ont connu au moins cinq placements pendant leur parcours (Rousseau et al. (2016). Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'ASE, *Revue Française des Affaires Sociales*, 1, 343-374).

traiter (Roman, 2017). Dès lors, la médiation (écriture, dessins, pâte à modeler, etc.) constitue un support de projection des expériences traumatiques et permet leur symbolisation dans le cas où elle répond aux fonctions de l'objet « *médium malléable* » (Roussillon, 2010) et de ses qualités particulières (saisissabilité, sensibilité, fiabilité, consistance, disponibilité, indestructibilité, etc.). La pâte à modeler utilisée préférentiellement dans le cadre d'ateliers à médiation pour des enfants présentant des troubles oppositionnels (Demogeot, Porreca* & Matuszynski, 2018) constitue un des meilleurs paradigmes de la notion de « médium malléable ». En effet, celui-ci accueille et contient l'expérience non-intégrée (« fonction phorique »), lui donne une forme signifiante (« fonction sémaphorique »), pour la rendre intégrable psychiquement (« fonction métaphorique »). Quant au clinicien, il n'est pas seulement « présentateur » de la médiation, mais également « animateur » en ce qu'il soutient par ses différentes interventions l'activité associative du patient (Roussillon, 2010 ; Rabeyron, 2017). Ainsi, tel un « *squiggle game* », la médiation est un lieu au sein duquel « deux aires se chevauchent » (Winnicott, 1971) et où le travail d'élaboration psychique se « joue » dans la co-construction entre patient et psychologue.

Dès lors, nos récents travaux de recherche dépliés plus amplement dans l'axe thématique II (cf. page 63) témoignent des potentialités de la médiation « Dixit »⁶⁵ auprès d'une population de jeunes adultes relevant du champ de la protection de l'enfance (Loegel* & Demogeot, 2024) et du *rap*, médiation mise à l'épreuve dans le cadre de la thèse Cifre de C. Loegel que je co-dirige actuellement avec B. Kabuth (PU-PH, responsable de l'axe PRISME⁶⁶ de mon unité). Ces médiations permettent d'approcher les processus psychiques à l'œuvre pour saisir la manière dont le média peut réactiver chez le sujet des expériences passées et ouvrir à une possible symbolisation. De la même façon, à l'appui des travaux que nous avons réalisés avec C. Boulay (Boulay & al., 2020b, 2020c, 2020d, 2020e) relativement à la mise en place d'ateliers d'écriture auprès de jeunes relevant de la protection de l'enfant, nous avons mis en évidence les particularités du médium « *écriture* », et la façon dont il met en jeu plusieurs niveaux de symbolisation, de l'archaïque à la construction adolescente et son articulation entre le corps et la psyché. Ces éléments seront également davantage détaillés dans l'axe thématique II relatif à la protection de l'enfant. Ainsi, mes recherches visent à rendre compte de *la nécessité d'inventer des outils utiles à la pratique clinique* et valorisent l'utilisation de médiations originales comme

⁶⁵ Jeu de société créé en 2008 par Jean-Louis Roubira, pédopsychiatre. Passionné par les images et les mots, et par la manière dont ceux-ci peuvent nous faire voyager dans notre imaginaire, il crée ce jeu qu'il utilise comme support d'expression dans l'accompagnement d'adolescents en difficulté (situation de rupture, délinquance, etc.). Le jeu a été commercialisé dans un second temps en 2008 par l'éditeur Libellud.

⁶⁶ PRISME : Pratiques Innovantes en Santé Mentale et Soins Primaires.

supports projectifs dans l'examen psychologique et les psychothérapies d'enfant et d'adolescent. À l'instar de Winnicott (1971), je pense que ces médiations soutenues par le « *playing* » conduisent à une forme ludique et poétique de narration, à « *une quête de soi* », aussi l'auteur nous le rappelle-t-il : « C'est en jouant et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi » (Winnicott, 1971, p. 76).

3. De l'éthique du soin aux pratiques enseignantes

Les recherches que je mène depuis plus de dix ans maintenant, m'ont amenée à construire des passerelles entre des mondes parfois éloignés qui s'ignorent ou paraissent en opposition (attachement / psychanalyse ; espace intime de la maison/ lieu étranger représenté par l'école ; liens INSPE / département de psychologie et UFR SHS ; psychique / épistémique ; concepts théoriques / pratique clinique, etc.). Dans la lignée des réflexions de Jullien (2016), j'ai mis et mets encore mon énergie « *à faire travailler les écarts* » ouvrant alors un « *entre* » *réflexif* afin d'essayer de mettre en perspective un espace commun de pensées entre plusieurs axes épistémologiques et différents enseignements. Par exemple, à l'INSPE de Lorraine, j'ai œuvré avec mon collègue Aziz Essadek (MCU en psychologie), à faire reconnaître l'importance de modules d'enseignements en psychologie clinique et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent auprès des étudiants de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) dans les 1^{er} et 2nd degrés et des psychologues de l'Éducation nationale. De plus, j'assure des formations continues (Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles) qui abordent les dimensions éthiques notamment. En effet, outre les thèmes classiques de la psychologie de l'éducation (mémoire, attention, apprentissages, etc.) les dimensions relatives à la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent au regard des problématiques sociétales contemporaines touchant l'école (violences scolaires ; harcèlement et cyberharcèlement ; refus, inhibition, phobie scolaire ; construction identitaire ; anxiété, dépression, etc.) me semblaient aussi centrales à étudier avec de futurs enseignants. Si la question de la qualité des enseignements liée à la formation des étudiants reste au centre de mes préoccupations, la prudence, « *ce doute*⁶⁷ dont ensuite tout découle et d'abord au sein duquel se découvre le "je suis" » (Jullien, 2016, p. 47), caractérise ma pratique d'enseignante, de chercheuse et de clinicienne. C'est bien d'une éthique qui ne se pose pas comme absolue mais davantage relationnelle, respectueuse et bienveillante dont je voudrais rendre compte dans les développements qui suivent.

⁶⁷ Italique mis pas l'auteur.

3. 1. Le savoir d'un sujet singulier

La psychologie clinique psychodynamique, la psychanalyse, en faisant alliance avec la philosophie et la littérature ont mis en évidence la différence, l'ambigu, « *l'anormalité* » (Mc Dougall, 1972) affirmant la position singulière d'un sujet où s'offre la possibilité de l'altérité. Comme en témoigne Jullien (Jullien, 2016), partir du « semblable », ne produit que de l'uniforme souvent confondu avec ce que l'on nomme « l'universel », et travailler le *concept de l'écart* permet alors de décrire, d'interroger, de conceptualiser sans tomber dans le « prêche dogmatique », les questions d'identité et de rapport à l'autre.

3. 1. 1. *L'expérience d'être « malade » : une éthique de la parole*

C'est en revenant à la pensée originale et complexe de Canguilhem (Canguilhem, 1960 ; Surjous, 2024) centrée sur une modélisation épistémologique précise de la médecine concernant le rapport au patient, que j'ai souhaité insister sur l'activité clinique dans la rencontre singulière avec l'autre. Canguilhem (Canguilhem, 1943) a défendu une philosophie de la vie questionnant le rapport de l'homme à la maladie et à la mort en promouvant l'idée d'un patient capable de « *co-construire* » avec le médecin une vérité sur qui il est et ce dont il souffre. Dans le temps et l'espace de la consultation (Weber, 2017), il s'agit bien d'une *relation de confiance*, d'un *engagement réciproque et asymétrique* entre le patient et le praticien, mettant au centre le paradoxe suivant : que la médecine soit scientifique n'empêche pas une relation singulière ouvrant aux questionnements sur ce qu'est la normativité et le rapport à la vie. Déjà en son temps, Canguilhem (Canguilhem, 1943) mettait en garde contre le risque de vouloir hâtivement « *corriger le mal* » en banalisant les interventions thérapeutiques et en se focalisant sur la technicité et le déroulement de protocoles normalisés. Plusieurs parallèles sont ici possibles avec ce que j'observe dans la clinique en psychologie où la normalisation des conduites, la médicalisation de l'existence (médicalisation de la « déviance »), l'instrumentalisation de la vie psychique, font de l'évaluation « à tout prix » un moyen de réaliser une expertise sanitaire de l'âme (Demogeot, 2007). L'évaluation ainsi définie telle une science qui pourrait apporter des réponses arrêtées conduisant à une forme de « *mise en équation du psychisme* » nie le sujet alors « exproprié » de ses pensées et de la légitimité de sa propre souffrance. Usée d'être mésusée, l'évaluation comme paradigme de la mesure, du calculable s'accompagne d'une rationalité qui produit également une souffrance. Dès lors, mon ambition, très modeste et au cœur d'une forme de « *psychologie de l'action* » par analogie à « une philosophie de l'action »

défendue par Canguilhem (Lefève, 2000), est de reconvoquer *la relation thérapeutique du point de vue du sujet* (patient, malade) comme exigence d'une pensée éthique. Loin de se laisser réduire à la seule connaissance, le rapport à l'autre (au patient) vient témoigner d'un effort pour mettre en lien théorie et pratique, évaluation et essence même de l'activité clinique (Canguilhem, 1943). Il s'agit que le clinicien sache mettre entre parenthèse l'objectivité de son savoir scientifique et s'ouvre à la subjectivité, à la connaissance du singulier et à l'expérience subjective de la maladie, de la souffrance (Weber, 2017). Cette démarche centrée sur la « langue du patient » est en elle-même curative :

L'éthique canguilhemienne oblige l'un des deux sujets à ne suivre que le point de vue de l'autre, à n'obéir qu'à l'autre. Mais la dépendance fondée sur la science est renversée en une soumission fondée sur la vie et la thérapeutique qui la prolonge : il est indispensable que le médecin adopte constamment le point de vue du malade parce que la vie l'exige pour assurer son maintien et son expansion [...] Se placer du point de vue du malade ne signifie pas se mettre à la place de tel ou tel patient dans telle ou telle situation déterminée. [...] Se placer du point de vue du malade, cela signifie bien plus profondément se savoir vivant et, par là même, malade (Lefève, 2000, p. 118).

C'est dans cette perspective que j'accompagne avec J. Lighezzolo-Alnot, le travail de thèse de K. El Alaoui-Lasmaïli relatif au projet FERTITOP (Temporalité et Préservation de Fertilité en Oncologie Pédiatrique)⁶⁸, qui donne lieu à une étude multicentrique interdisciplinaire au carrefour de la médecine et de la psychologie afin d'optimiser la prise en charge de jeunes patients atteints de cancers pour lesquels la fertilité peut être affectée par les traitements. Cette recherche a des retombées à deux niveaux, d'une part sur le plan de la compréhension du *vécu des adolescents* et jeunes adultes, d'autre part, relativement aux recommandations à destination des soignants et des familles pour accompagner au mieux ces patients lors des consultations de préservation de la fertilité (PDF) face à l'urgence thérapeutique. Nos réflexions ont pour ambition de contribuer à une approche du patient dans sa globalité, comprendre la vie de ce dernier, à un moment où la maladie et la perspective des traitements le fragilisent particulièrement. Pourtant, la littérature scientifique en témoigne, la majorité des adolescents sondés déclare désirer avoir des enfants et l'optimisation de la procédure d'accompagnement pourrait permettre au jeune de mieux se projeter dans le futur et de pouvoir contribuer à son désir de filiation.

Dans un autre champ thématique, mes recherches sur la clinique du scolaire interrogent particulièrement la dimension du harcèlement et témoignent des effets délétères d'une parole

⁶⁸ FERTITOP : Temporalité Et Préservation de Fertilité en Oncologie Pédiatrique. Porteur : I. Koscinski (CHRU-Nancy ; MCU-PH). Financement INCA (Institut National du Cancer) : 128 K€. Co-encadrement d'une thèse ACT (50%). Partenaire responsable de l'équipe 6 (UL), 2020-2023.

débridée favorisée par les réseaux sociaux. De la même façon, les travaux sur les violences sexuelles, intrafamiliales (cf. Projets ViC-CLiC ; VIC - PADEJ, p. 89), rappellent l'urgence éthique, morale, juridique du respect de « la règle du contradictoire ». Ainsi que le souligne Travers de Faultrier (2022) : « La prise de parole publique [...], parole avant tout, s'empare d'armes parfois transgressives : on a pu ainsi dénoncer la violation de la présomption d'innocence, la violence des accusations muées en vengeance ou injures, ou encore l'abus de victimisation » (p. 215). C'est d'ailleurs en ce sens que Jeammet (Jeammet, 2019) invite à la plus grande prudence relativement à la libération de la parole et souligne que comme la plupart des injonctions, cette libération s'appuie sur « une dynamique de rupture avec ce qui emprisonne ma propre parole, et laisse de côté le destinataire de cette parole [...] Comment faire contrepoids au fardeau et à la douleur des émotions libérées ? L'expérience me semble montrer qu'il est plus facile de répondre à une déception par la destructivité que par la créativité, c'est-à-dire par la création d'un nouveau lien » (p. 17). Le champ clinique de la Protection de l'enfance dans laquelle plusieurs de mes étudiants et doctorants ont travaillé ou travaillent encore rappelle que face au retour du traumatisme, les réponses « adaptatives » des jeunes se traduisent souvent par un « effondrement dépressif » (Jeammet, 2019) d'où l'importance d'une éthique de l'accompagnement de cette parole libérée. Par conséquent, dans ce présent écrit, je ne peux qu'insister sur la portée des liens entre parole et éthique, médiation par l'écriture et éthique afin d'ouvrir aux réflexions et perspectives de recherche que ces travaux apportent en particulier sur les notions de *consentement*⁶⁹(Bourguignon, 2013). De plus, cette injonction à parler et l'envoi systématique en thérapie me conduit à réfléchir aux fondements de la pratique clinique (place des entretiens préliminaires et analyse de la demande, respect de la temporalité du sujet, etc.) et à la nécessité d'éviter toute « répétition de l'effraction de l'intime » (Jeammet, 2019 ; Viaux, 2019). Plus encore, cette dimension du « parler » éclaire les enjeux transféro-contre transférentiels, sorte « d'émotion éthique à l'œuvre préalablement à tout acte de parole depuis l'activation (...) d'un vécu émotionnel ou d'une expérience émotionnelle » (Defrenet, 2009, p.94).

3. 1. 2. *Entre « fureur de guérir » et « vulnérabilités capacitaires »*

Être à l'écoute et accueillir la parole authentique de l'autre, éviter « tout abus de guérir »⁷⁰ restent des perspectives éthiques centrales dans mes travaux au regard de la dynamique du soin.

⁶⁹ Cf. Communication au séminaire *Sexteens*, « L'effraction à l'adolescence : l'indicible de l'inceste », MSH Lorraine, 15 décembre 2023, Nancy).

⁷⁰ J. Lacan, « Variantes de la cure type (1953-1954) », in *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966. p. 324.

Les propos de Lacan (1966) ne sont pas sans faire écho à ceux de Freud rappelant la nécessité pour tout analyste de se garder de la « fureur de guérir », ce qui, comme le souligne De Neuter (2006) ne signifie pas rejeter toute forme de guérison mais davantage réinscrire le lien dans la question d'un savoir qui est (comme je l'ai souligné précédemment), avant tout celui du patient ainsi que la nécessité d'une écoute active du côté du clinicien (Aulagnier, 2007). Dans cette perspective, les vécus médicaux lors de suivis en oncologie pédiatrique (cf. Projet FERTITOP), constituent un axe essentiel de nos réflexions et de notre pratique, rappelant l'attention à porter à l'annonce du diagnostic, à l'accompagnement du patient mais aussi de ses proches (Defrenet, 2009 ; de Hennezel, 2024). La plupart du temps, la dimension de la maladie ouvre à *l'infériorité* temporaire d'un individu concernant les tâches qu'il réalise dans son quotidien, toutefois, la relation entre le patient et le praticien, si elle introduit une dimension de dépendance, ne saurait déboucher sur des enjeux de domination (Lefève, 2000). Certes, la relation thérapeutique est fondamentalement asymétrique mais « l'éthique thérapeutique qu'esquisse Canguilhem tente de désarticuler le pouvoir du savoir, d'éviter que le savoir ne devienne un instrument de pouvoir » (Lefève, 2000, p. 119). Dans cette optique, mes observations cliniques et mes travaux de recherche m'ont invitée à être attentive et à sensibiliser les étudiants aux « *dire*s du psychologue » et notamment à la place du « silence, suspension de la parole, qui n'est pas toujours l'expression d'une sollicitude et peut être violent même s'il est techniquement justifié » (Bourguignon, 2013, p. 223). De même, la question de l'interprétation et de ses effets (Aulagnier, 1975 ; Bourguignon, 2013) impose une réflexion fine et régulière afin d'éviter que le champ clinique ne place le psychologue dans un registre unique qui serait celui du sens (chercher et découvrir le sens latent, le renvoyer au patient, etc.). Ainsi que le souligne Dejours (2011), il n'y a pas de travail thérapeutique sans une « écoute risquée » conduisant parfois le clinicien aux confins de sa psyché vers un autre en lui qu'il ignorait. En ce sens, l'éthique de l'accompagnement clinique met en exergue la singularité du sujet et sa valeur *d'irremplaçabilité* (Fleury, 2018) : aucun sujet n'est comme un autre, il ne peut être ni remplaçable, ni substituable et ne saurait « être comme tout le monde ».

Face aux injonctions sociétales voire institutionnelles (école, travail) faites au sujet d'intégrer une forme de norme, à l'appui de ma pratique clinique et de projets de recherches originaux, j'ai tenté de valoriser une posture défendant des positions résolument *créatrices*. Selon Mc Dougall (Mc Dougall, 1972, p. 354) « être témoin de sa propre division, chercher un sens dans le non-sens du symptôme, douter de tout ce que l'on est », voilà de multiples questions

qui ne rentrent pas dans le normal⁷¹. La dimension éthique d'une telle posture soutient l'idée d'être à la marge des normes acceptées afin de remplir une « fonction créatrice » face à une « normalité érigée en idéal [...], une suradaptation au monde réel » (p. 357). Dès lors, le fil rouge de cet écrit d'HDR défend une pensée clinique novatrice qui constitue en soi un processus créateur gardant l'espoir de questionner. Par conséquent, face à la « normalité » définie comme « une carence qui frappe surtout la vie fantasmatique » (Mc Dougall, 1972), plusieurs auteurs font état d'une *approche capacitaire de la vulnérabilité* dans laquelle l'éthique de l'accompagnement devient une éthique du soin (Acker, Fillion & Fleury, 2019). De son côté, Lacharité (2015) précise plusieurs dimensions de la notion de vulnérabilité que j'ai repérées avec les doctorants et les étudiants avancés travaillant dans la clinique de l'enfance carencée. En effet, le concept de vulnérabilité (pauvreté, faible scolarité, isolement social, etc.) désigne l'existence sociale des familles qui présentent des préoccupations institutionnelles dans les domaines de l'éducation, des services sociaux et de la santé. Toutefois, loin d'ouvrir ici à une possible dimension capacitaire d'émancipation et de réflexivité, la vulnérabilité des enfants et des parents précarisés déplace leur parole « à l'intérieur d'univers sémantiques qui se révèlent souvent passablement éloignés des espaces « ordinaires » d'où cette parole émerge spontanément » (Lacharité, 2015, p. 42). Ce déplacement de la parole génère étrangeté et confusion pour les familles concernées en même temps qu'il limite toute possibilité de réflexion à partir des actes de paroles énoncés par les sujets (Lacharité, 2015).

Au regard de ces constats, avec plusieurs de mes collègues impliqués dans le projet européen CAPACITI, je promeus une *éthique du recueil de la parole* des enfants et de leur famille permettant d'appréhender l'ordinaire de la vie des jeunes et de leurs parents sans rétrécir cet ordinaire à des catégories institutionnelles ni privilégier la parole des professionnels par rapport à celle des membres de la famille (Lacharité, 2015). Afin de rendre capacitaires ces paroles, d'en révéler leur sens, la dimension d'expérience, de réflexivité qu'elles rapportent, mes collègues et moi avons à penser un *cadre éthique faisant office « d'enveloppe »* (Anzieu, 1985 ; Kaës, 2010) permettant de soutenir le lien, d'éprouver un sentiment de continuité dans les rencontres. Ainsi constitué, le cadre présente une « fonction paternelle de tiers » et permet alors « la confrontation avec la destructivité, expérience de la continuité et de l'individualité de l'être » (Green, 1995, p. 48).

⁷¹ Selon Joyce Mc Dougall (1972), le « normal » renvoie au connu (*heimlich*), « ce qui se fait » et que « l'anormal » désigne « l'inquiétante étrangeté » (*das Unheimliche*) décrite par Freud. L'auteure rappelle que la normalité faite d'éléments subjectifs, s'inscrit dans « une visée narcissique », un Idéal du Moi modulant les pulsions afin de gagner la reconnaissance et l'amour des parents en épousant leurs idéaux.

Pour ma part, eu égard aux développements qui précèdent, « l'expérience de la continuité de l'être » se soutient de réflexions relatives à *l'engagement* du clinicien chercheur à la fois dans sa pratique clinique, ses recherches et ses enseignements.

3. 2. Entre pratique clinique, recherche et enseignement

3. 2. 1. *La place de l'engagement*

Du côté du clinicien et plus largement de la relation contre transférentielle, l'engagement s'appuie sur la nécessité d'un « sujet éthique » qui a mis au travail la question du « comment être », du sens et qui préserve la possibilité d'être affecté (Weber, 2017). De fait, l'individu engagé dans une action s'y inscrit totalement, « corps et âme » : « C'est pourquoi son engagement dépasse une certaine habileté à résoudre les problèmes ou une simple faculté d'adaptation. Les instructions et conceptions du travail prescrit (le travail tel qu'il est organisé, contrôlé) ne suffisent pas à effectuer ce qu'il a à faire. Pour affronter le réel du travail, une créativité (ingéniosité, inventivité) est requise » (Weber, 2017, p. 10). L'engagement ici a à être libéré d'avoir à réussir par avance quelque chose, c'est d'ailleurs le paradoxe à tenir : cet engagement est une forme de *don*, il ne demande rien, mais il porte l'espoir que « cette manière d'être » sera bénéfique à l'avancée d'un sujet. Donner à l'autre la possibilité de « rencontrer une consistance, soi, tout en se maintenant en mouvement de recherche, en ouverture à ce qui n'est pas soi-même » (Cifali, 2018, p. 12). Dans cette perspective, Prairat (Prairat, 2019) rappelle que l'engagement dans « *l'art d'enseigner* » renvoie à une décision, un choix né d'une analyse critique et contradictoire. En outre, il me semble qu'il y a là un point de convergence avec la pratique clinique, cet engagement s'inscrit dans une *dimension vivante* soutenue par la rencontre et « la coprésence des acteurs ». C'est d'ailleurs cette « proximité dans la présence » qui permet une dynamique de transmission (Prairat, 2019, p. 62) :

Nous ne savons toujours pas pourquoi, et on ne se l'est pas assez demandé, mais le fait est d'expérience universelle et quotidienne : les choses les plus abstraites de l'esprit, celles qui relèvent du pur exercice de la raison, en principe, nous deviennent mieux accessibles et plus claires en nous arrivant par le truchement d'un autre, de sa voix, de son corps, de sa vie, de cette aura qu'on appelle la présence, et de ce qui s'y donne implicitement à entendre de son propre rapport à ce qu'il enseigne – implicite qui s'efface tout aussi mystérieusement à l'écrit. Et ce n'est pas tout : il faut que ce soit physique, charnel.

Par conséquent, parce que la relation d'enseignement est rencontre vivante, écoute et échange avec l'autre, elle est, de fait, traversée par le souci éthique.

Dans son écrit « *Le soin est un humanisme* », la philosophe et psychanalyste Cynthia Fleury (2019) fait écho à la conférence de Jean-Paul Sartre en 1945 intitulée « L'Existentialisme est un humanisme ». Poursuivant le fil de ces réflexions, par analogie, comment ne pas songer à la possibilité de considérer la pratique clinique et l'Éducation, comme des formes d'humanisme⁷². Tant le texte sartrien que celui de Fleury évoquent les questions de *responsabilité* de l'homme pour lui-même et pour les autres, *d'engagement éthique* et d'existence au sens de « se faire homme ». Se faire, c'est également se former, se transformer, se construire en étant en lien avec les autres, se socialiser, apprendre à vivre ensemble. Par exemple, dans le cadre du projet européen Eur&Qua⁷³ coordonné scientifiquement par mon collègue, Bernard Balzani, (Pr. De sociologie, CREAT), nous avons travaillé au recueil et à l'analyse de la parole des familles confrontées à des ruptures transfrontalières (Boulay*, Demogeot, & Lighezzolo-Alnot, 2023 ; Demogeot, 2023). Concernant l'accompagnement de ces familles exposées aux expériences transfrontalières convoquant les ruptures et les phénomènes de déliaison, notre engagement et notre « *éthique comme tact* »⁷⁴ ont constitué une forme de soutènement (Fleury, 2019) permettant d'explorer les nouages du corps et de la parole dans ces passages d'un lieu à l'autre. De notre expérience, il ressort que l'engagement consiste à construire à côté de ce qui est défini par un savoir sur les techniques, une *posture clinique, éthique et psychoaffective* qui concerne le rapport à l'autre et à l'altérité conduisant à vivre autrement dans le monde. Dans ce contexte, l'éthique comme « souci porté à l'être de l'autre-que-soi-même » (Levinas, 1991) a caractérisé l'accompagnement de ces familles afin de permettre que leurs paroles soient entendues et prises en compte. Pour autant, la rencontre avec ces familles n'a pas été sans difficulté venant mettre en évidence certains aspects peu visibles de notre recherche qualitative (incertitude, imprévu, manque de confiance de la part des sujets). Pourtant, ces dimensions qui sont au fondement même de la clinique, souvent « minorées au profit de la standardisation des pratiques, présentée comme un gage de qualité et d'efficience » ne peuvent être traduites par l'explicable et le comptable (Weber, 2017).

⁷²Le Trésor de la langue française informatisé du CNRS donne deux définitions distinctes : (1) « Mouvement intellectuel se développant en Europe à la Renaissance et qui, renouant avec la civilisation gréco-latine, manifeste un vif appétit critique de savoir, visant l'épanouissement de l'humain rendu ainsi plus humain par la culture » ; (2) « Attitude philosophique qui tient l'humain pour la valeur suprême et revendique pour chaque humain la possibilité d'épanouir librement son humanité, ses facultés proprement humaines. » C'est à cette seconde définition que je me réfère ici.

⁷³2017– 2021 : **EUR&QUA** : Programme Transfrontalier de Coopération Européenne visant à développer un espace transfrontalier de Protection de l'Enfance. Responsable scientifique B. Balzani (Pr. Sociologie, CREAT- UL). Financement **INTERREG** VA : 350K€. N. Demogeot, partenaire, avec C. Boulay*, à l'époque doctorant co-encadré par N. Demogeot et J. Lighezzolo-Alnot, et dont la thèse a été financée à 50% sur le projet Eur&Qua.

⁷⁴Eirick Prairat (2022, 2024) a notamment conceptualisé les trois vertus de l'enseignant dont le tact, la justice et la sollicitude.

3. 2. 2. *Éthique et conquête de soi*

Comme je l'ai souligné, relativement à l'enseignement, Cifali (Cifali, 2018) a évoqué l'importance de la rencontre et des phénomènes transférentiels dans la relation didactique même si le lien est de plus en plus érodé par des techniques et des outils qui ne permettent pas assez à l'humain de rester au cœur de la relation. En outre, ces constats s'inscrivent dans un monde où la performance et l'idéalisation de l'évaluation, paradigme de la mesure et du calculable, sont prépondérantes (Demogeot, 2007 ; Fleury, 2019 ; Lebrun, 2020). Cette rationalité évaluative n'est d'ailleurs pas sans produire stress et souffrance, ruptures et déliaisons auprès d'enfants et d'adolescents entravés dans leur désir d'apprendre et de penser (Catheline, 2007 ; Catheline et Marcelli, 2011). Au vu de ces considérations, l'attitude clinique exprimée par Cifali (Cifali, 2010) centrée sur les liens entre « affectif » et épistémique, permet de réfléchir à ce qui peut faire cadre contenant et renvoie à une co-construction de sens provoquant parfois du changement. De son côté, Bréant (Bréant, 2013) inscrit sa réflexion dans une dimension critique de la posture clinique de l'enseignant à l'université valorisant « ce qui relève de l'invisible » dans la transmission auprès des étudiants et qui ne saurait être « enserré dans une vision gestionnaire ». Pour l'enseignant, mettre en acte son désir de faire progresser ses élèves conduit à penser la conceptualisation « *d'un art d'enseigner* » et à envisager la fécondité théorique de ce parti pris (Prairat, 2022 ; Prot & Go, 2024). Dans cette perspective, Meirieu (Meirieu, 2009) a fait « *le pari de l'éducabilité* » considérant que tout élève quel qu'il soit est éducatible :

C'est la raison pour laquelle ce pari de l'éducabilité m'est apparu probablement scientifiquement faux, bien qu'on n'en sache rien, mais éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain. De même que m'est apparue sa portée heuristique : c'est grâce à ce pari qu'on se met en route et qu'on invente des moyens pédagogiques pour aider les êtres à apprendre et à grandir. Il y a donc là quelque chose de fondamental dans ce principe d'éducabilité qui relève, pour moi, d'un acte ou d'une pensée, d'un engagement de la personne par la capacité qu'elle se donne d'accompagner l'autre pour qu'il grandisse et qu'il apprenne (p. 5)

En ce sens, l'éducation doit garder l'ambition d'accorder une place précieuse aux Humanités, en concédant les moyens matériels et humains tout en valorisant le sens de l'effort éducatif qui permet à l'esprit de se développer et de grandir (Fleury, 2019). Ainsi, pour aider à la lente construction de soi de l'élève, il convient de (re)mettre l'éthique au centre de la profession d'enseignant car l'école (de la maternelle à l'université) est un lieu de la conquête de soi. En m'appuyant sur les travaux de Prairat (Prairat, 2019, 2022), j'aimerais rappeler ici trois vertus de l'éthique professorale : « la vertu de justice soucieuse de l'hétérogénéité de la classe,

la vertu de sollicitude attentive à la fragilité de celui qui apprend et la vertu de tact soucieuse de ce qui nous relie » (Prairat, 2022, p. 146). Face à un enseignement marqué par une relation dissymétrique entre celui qui délivre un savoir et celui qui apprend, l'éthique est essentielle à deux niveaux. D'une part, elle constitue une modalité régulatrice de la relation enseignant / enseigné ; d'autre part, soutenant l'estime de soi de l'apprenant, elle participe au développement intellectuel et psychologique du sujet (Prairat, 2022). En effet, c'est en s'éprouvant comme capable (d'agir, d'écrire, de comprendre, etc.) que l'individu conquiert une estime de lui. Bien plus, ainsi que le précise Prairat (2022) : « Ce que nous estimons en nous-même c'est notre propre humanité, qui n'est finalement rien d'autre que l'humanité commune. D'où l'on voit que l'estime de soi est inséparable de l'estime de l'autre et que nous ne saurions la confondre avec ce sentiment naturel qu'est l'égoïsme » (p. 149). Dans cette perspective, la relation pédagogique témoigne d'éléments tels que la sécurité et la bienveillance, l'absence de jugement, l'accueil de l'autre. Nombre d'enseignants montrent une sollicitude c'est-à-dire une attention à l'autre souffrant qui n'est ni compassion, ni pitié : « C'est peut-être là l'épreuve suprême de la sollicitude, que l'inégalité de puissance vienne à être compensée par une authentique réciprocité dans l'échange » (Ricoeur, 1990, p. 2). Par conséquent, la sollicitude ne s'apparente pas à quelque chose de théorique, elle est un mouvement sans intrusion dirigé vers l'autre et qui prend ancrage dans la réalité concrète et quotidienne de la classe. Pour finir, justice, sollicitude et tact ne sont pas sans faire écho à l'approche théorique originale qui met au centre l'importance de la relation pédagogique croisant les champs des sciences de l'éducation et ceux de la psychologie (Cifali et *al.*, 2010).

Assumer et défendre rigoureusement une posture éthique dans mes activités de clinicienne et d'enseignante-chercheure, me conduit à interroger de façon régulière, mon désir de transmettre, mais plus encore les motivations qui le nourrissent.

3. 2. 3. Chercher et transmettre : Quelle(s) formation(s) ?

Si conduire une recherche revient à mettre à l'épreuve une intuition personnelle, cette activité correspondrait à une forme de « *vocation* » nécessitant de sublimer le besoin de maîtrise et de contrôle : « Il y a certainement dans la vocation de recherche une satisfaction des pulsions partielles de l'enfance (curiosité, voyeurisme) et émergence d'angoisse, mais d'angoisse mobilisatrice et créatrice » (Bydlowski, 2019, p. 180). Ainsi, dans ses travaux de recherche, tout chercheur est désespérément en quête d'un objet perdu dont le deuil reste à faire, objet qui impose d'interroger voire de remettre en cause un savoir et des certitudes (Bydlowski, 2019). Selon moi, le lien que le chercheur entretient avec son objet de recherche, « ce chevauchement

de l'observateur et de son objet » (Devereux, 1980) est un élément que j'ai discuté, interrogé dès mon travail de thèse en 2009. En effet, je continue par exemple à analyser la place de la subjectivité dans les méthodologies que j'utilise (choix de certains protocoles et outils projectifs plutôt que d'autres) et dans les observations, les entretiens que je mène. Le désir de chercher contient en quelque sorte son corollaire, « la passion du doute » (Bréant, 2013) et met à l'épreuve « un travail du négatif (...) concrétisé par le travail du questionner (...) comme travail incessant pour rompre la clôture inconsciente dans laquelle on se trouve au départ et qui tend toujours à se reconstituer » (Bréant, 2013, p. 107). Néanmoins, c'est bien cette « négativité nécessaire » qui vient témoigner du processus de création que la démarche de recherche requiert. Mixte de « savant et de bricoleur », le chercheur comme l'ingénieur-savant tente toujours « à s'ouvrir un passage et à se situer *au-delà*, tandis que le bricoleur, de gré ou de force, demeure *en deçà*, ce qui est une autre façon de dire que le premier opère au moyen de concepts, le second au moyen de signes » (Levi-Strauss, 1962, p. 26). Ces deux qualités du chercheur (scientifique / bricoleur) à la fois distinctes et complémentaires, s'inscrivent dans « *une réalité solidaire* » (Levi-Strauss, 1962) et rendent compte de la multiplicité des plans dans la recherche comme par exemple « la superficie et la profondeur, le niveau manifeste et le niveau latent » (De Luca, 2020). Dès lors, la mise en tension de ces multiples dimensions qui « se croisent et s'interpénètrent », participe d'une *éthique du chercheur* œuvrant dans la clinique psychanalytique. En effet, même si

La démarche de recherche semble claire : la découverte de nouveaux objets, le défrichage de nouveaux champs. Le résultat est, quant à lui, plus incertain, il reste comme une potentialité, jamais vraiment atteint, car la particularité d'une clinique référée à la psychanalyse est d'induire de l'inattendu, de l'exception, obligeant à changer de direction ou à réajuster les idées ou hypothèses initiales si bien balisées au départ. La coexistence, d'une part, manifeste et d'une part latente dans la recherche participe à cette incertitude, mais aussi au reste non analysable dans chaque recherche clinique (De Luca, 2020, p. 41)

Dans cette optique, j'ai toujours considéré que transmettre et former à l'appui de situations cliniques constituait une forme pédagogique stimulante permettant d'apprendre aux autres et d'être moi-même enseignée. La prise en compte du particulier dans le champ de la transmission, trouve à s'articuler entre connaissances théoriques et pratique clinique, nécessitant une mise à l'épreuve des concepts au regard de cas concrets issus de l'expérience. Par exemple, dès 2010, chargée d'assurer les enseignements sur l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent auprès des étudiants de Master (à l'époque maîtrise et DESS) et des psychologues scolaires, j'ai souhaité témoigner de la pertinence de former les cliniciens à la pratique de l'examen psychologique (bilan psychométrique-échelles de Wechsler et épreuves

projectives). En effet, de trop nombreux praticiens ont une méconnaissance de ce que recouvre cet examen et le rejettent ce qui peut être dommageable d'un point de vue éthique et scientifique, d'autant qu'il s'agit bien ici comme le souligne Debray (2000, p. 7-8)

D'une activité originale et spécifique qui le (clinicien) distingue de celle du psychiatre comme de celle du psychanalyste. Il est le seul, en effet, à pouvoir pratiquer une "observation armée" à l'aide des nombreux outils dont il dispose, au premier rang desquels se trouvent les échelles d'intelligence. Il est le seul à pouvoir donner la preuve, protocoles à l'appui, de ce qu'il avance concernant les compétences mais d'une manière plus large, le fonctionnement cognitif et psychique du sujet examiné. Toutefois, pour parvenir à une telle appréciation dynamique, il faut avoir une solide formation en psychologie clinique et en psychopathologie, de même qu'une connaissance approfondie concernant le rationnel des tests utilisés.

J'ai donc tenté de valoriser dans mes enseignements la transmission par la présentation de cas avec une reprise théorico-clinique centrée sur les problèmes diagnostiques, la pertinence ou non des tests choisis, les résultats obtenus et leur analyse. En effet, la situation clinique singulière (Debray, 2000 ; De Luca, 2020) éprouvée dans le cadre d'entretiens réguliers, de suivis thérapeutiques, permet un recueil de données (*verbatim* du sujet) ouvrant à des perspectives d'analyse et d'interprétation riches au regard de l'histoire du sujet et de son contexte de vie (familial, professionnel, culturel, etc.). Ces pratiques d'enseignement offrent la possibilité que se forme professionnellement un clinicien, le dotent « d'une sagesse pratique » et de la capacité à investir les questions transféro-contre transférentielles (Weber, 2017). Pour finir, rappelons que l'enjeu est d'importance, la capacité réflexive et l'autonomie du clinicien ne sont pas données d'emblée mais s'acquièrent avec *l'expérience* « de s'être entraîné à affronter le flou de l'indéterminé » (Weber, 2017). En outre, face aux logiques institutionnelles conduisant à formater le sujet en anonyme, quelconque voire en identité numérique, « la vertu requise est le *courage* » de défendre une métapsychologie du lien et de la rencontre originale et inventive (Golse, 2021 ; Weber, 2017). Par conséquent, souligner l'exemplarité d'une clinique de la dignité (Fleury, 2019), susciter le désir d'apprendre en l'autre, le partager au regard du rapport que j'entretiens moi-même avec le savoir, voilà une entreprise de longue haleine, riche d'imprévus, à remettre sur le métier.

II. AXE THEMATIQUE : PROTECTION DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE

C'était le terrain lui-même qui commandait. Ce que nous observions, c'était sur cela que devait s'exercer notre sagacité et c'était seulement l'ouverture d'esprit comme méthode qui nous permettrait, peut-être, de trouver des clés de compréhension
Françoise Héritier-Augé, *Une pensée en mouvement*, 2009, p. 104

1. Maltraitances : accueillir l'indicible

La question de la protection de l'enfant et de l'adolescent est au centre des problématiques sociétales contemporaines et renvoie principalement aux violences intrafamiliales autour d'une parole qui se tend à se délier (Kouchner, 2021 ; Jollien-Fardel, 2022) tandis que la littérature scientifique recense de nombreux travaux relatifs aux mécanismes et aux conséquences de ce phénomène (Cesari, Landbeck, Maïdi & Belot, 2023 ; Coutanceau & Salmona, 2021 ; Douieb & Feldman, 2020 ; Lacharité, 2015 ; Metz & Silhan, 2021 ; Loegel & Demogeot, 2024 ; Maydom, Blackwell & O'Connor, 2024 ; Sadlier, 2021b ; Zaouche-Gaudron & Lacharité, 2024). Ces témoignages récents de victimes indiquent que les questions du repérage et d'accompagnement de ces situations complexes gagnent encore à être explorées. Comment mieux identifier la violence intrafamiliale et en évaluer les effets ? De quels outils disposons-nous pour permettre le déploiement d'une parole « consentie » et favoriser une mise en récit sans faire violence à nouveau (Jeammet, 2019 ; Viaux, 2019)? Nos projets de recherche européens Eur&Qua et CAPACITI⁷⁵, international avec SAMENCOF⁷⁶, visent à interroger les modalités du recueil de la parole des jeunes et les possibilités d'en rendre compte de façon objective afin d'envisager des modalités de prévention et un accompagnement efficace.

Pour ma part, c'est une *approche double interdisciplinaire et transdisciplinaire* dont je voudrais rendre compte présentement, démarche qui m'aide à déplier les questionnements relatifs aux

⁷⁵Pour rappel : **Eur&Qua**, projet Interreg VA, Développement d'un espace transfrontalier en Protection de l'Enfant. Durée : 2017-2022, financement 350K€ / Responsable scientifique : B. Balzani, Pr. Sociologie, laboratoire CREAT. N. Demogeot, partenaire dans ce projet européen.

CAPACITI (partiCipation, plAce et Pouvoir d'ActIon des enfants dans la promoTion de leurs drolts), projet européen Interreg VI A ; responsable scientifique : N. Demogeot. Durée : 2024 – 2028, financement 668 k€.

⁷⁶ **SAMENCOF** : projet Santé Mentale de l'Enfant et Nouvelles Configurations Familiales, projet mené en lien avec le département de psychologie clinique de l'Université d'Athènes. Responsable scientifique : N. Demogeot. Durée : 2021-2023, Financement 5,1 K€.

violences faites aux enfants, à trouver les moyens de lever certaines résistances institutionnelles (facilitations d'accès aux sujets concernés), psychologiques (recueillir une parole sans répéter les risques traumatiques), et à réfléchir en termes de formation des professionnels impliqués (psychologues, travailleurs sociaux, enseignants, juristes, médecins).

1. 1. La parole de l'enfant

1. 1. 1. *Entre répétitions et résilience*

En référence au modèle psychanalytique de la résilience (Anaut & Cyrulnik, 2014 ; Anaut, 2020 ; Cyrulnik, 2024 ; Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2020a ; Lighezzolo & de Tychev, 2004 ; de Tychev, 2024) et à travers une étude clinique approfondie concernant une enfant exposée à la violence conjugale et à la maltraitance infligée précocement par la figure maternelle, nous souhaitons mettre en évidence les *fondements psychodynamiques de la résilience*.

✍ Pour plus de détails, voir : Renauld, J., Laurent, M., **Demogeot, N.**, de Tychev, C. (2023). *Violence conjugale, maltraitance, séparation et résilience de l'enfant : illustration clinique projective, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 71(5), 259-269. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2023.01.002>

Ce travail clinique fait notamment état des ressources internes de l'enfant mettant en jeu la richesse de son espace imaginaire, la qualité de sa mentalisation et la souplesse des mécanismes de défense mobilisés approchés par le test de Rorschach (Rorschach, 1921 ; Chabert & al., 2020) et le test des contes (Royer, 1978 ; de Tychev, 2010).

Rappelons au préalable que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)⁷⁷ estime, à ce jour, à plus d'un milliard le nombre d'enfants âgés de 2 à 17 ans, confrontés à des violences physiques, sexuelles ou psychologiques. En France, 10% d'enfants seraient maltraités et 80 % des violences infligées par des proches c'est-à-dire un cercle restreint de la famille (Jérémic & Lebourg, 2020). La maltraitance est notamment caractérisée par son début précoce et sa chronicité même si différentes formes sont à distinguer : la maltraitance physique, généralement plus facile à repérer que la maltraitance psychologique, fondée principalement sur des dévalorisations et des humiliations. Pour Lemay (1993), ces maltraitements psychologiques peuvent être décrites comme des attitudes ou des comportements hostiles ou rejetants vis-à-vis d'un enfant, de façon directe ou indirecte, pouvant également prendre la forme de négligences.

⁷⁷Cf. Lien : <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>

Elles sont généralement commises, individuellement ou en groupe, par des individus qui exploitent la vulnérabilité de l'enfant victime à partir d'une position de supériorité et de pouvoir, qu'il s'agisse d'adultes ou de pairs. On pourra ajouter à cette liste l'enfant exposé aux violences conjugales, qui est encore trop peu considéré comme victime directe de ces violences (Metz & Silhan, 2021 ; Sadlier, 2021). On ne saurait trop rappeler les retentissements délétères de ces violences spécifiques sur le développement et la reproduction transgénérationnelle de la violence chez l'enfant (Berger, 2021). Par ailleurs, les facteurs expliquant la maltraitance de l'enfant sont également multiformes : on citera ici la « place de l'enfant et son statut » (enfant illégitime), les « circonstances de la grossesse ou de la naissance » (prématurité, non souhaitée), la « vulnérabilité psychique du ou des parents » (violences conjugales, séparation), l'environnement économique et social (isolement, chômage) et les « troubles de la personnalité du ou des parents » (instabilité, dépression) (Coutanceau & Smith, 2011, p. 36–37). Dès lors, les cliniciens s'accordent volontiers sur les conséquences dommageables de ces formes de maltraitance qui « mettent en danger le développement affectif et social de l'enfant, l'harmonie relationnelle nécessaire à ce développement, l'établissement d'un sentiment de sécurité intérieur et éventuellement la structuration même de sa personnalité. » (Coutanceau & Smith, 2011, p. 56–57). Dans la même perspective, Sadlier (Sadlier, 2021) souligne que « ces enfants présentent un risque plus élevé de troubles affectifs et comportementaux que leurs congénères. Repli sur soi, retrait des interactions sociales, angoisse de séparation, actes d'agression sur soi et autrui sont souvent observés. Des troubles de l'affect, notamment dépression, anxiété et des troubles posttraumatiques sont souvent observés » (p. 36). D'autres études pointent l'effet délétère sur l'intériorisation des images parentales (Metz & Silhan, 2021 ; Turcotte & Léveillé, 2020) tandis que certains auteurs mettent en avant l'impact négatif de l'exposition à la violence conjugale sur la construction de la représentation de soi (Lacharité & Lafantaisie, 2016). Toutefois, plusieurs recherches (Demogeot & al., 2004 ; Pamfil & al., 2007) ainsi que certaines conceptualisations de la résilience (Cyrułnik, 2001 ; Lighezzolo & de Tychey, 2004 ; Manciaux, 2001) suggèrent que l'enfant peut, dans certains cas, résister à l'adversité et parvenir à se construire malgré tout de manière harmonieuse.

Le cadre de référence théorique psychanalytique de la résilience qui est le nôtre offre l'avantage, lorsqu'il est combiné sur le plan empirique à l'utilisation de techniques projectives comme le test de Rorschach (Rorschach, 2021) et le test des contes (Royer, 1978) de permettre une évaluation précise des ressources internes de l'être humain nécessaires pour réussir à élaborer et surmonter les traumatismes qui peuvent jaloner sa trajectoire existentielle. En effet, les *trois piliers psychiques internes* mobilisables pour résister sans s'effondrer sont d'abord la

souplesse et l'efficacité des mécanismes de défense (premier temps de la résilience) pour résister au(x) traumatisme (s), dans un second temps, la richesse de l'espace imaginaire ainsi que la qualité de la mentalisation, deux autres piliers essentiels pour permettre l'élaboration du ou des traumatismes subis (second temps de la résilience). Je vais succinctement exposer quelques éléments qui me paraissent éclairants dans la vignette clinique qui suit et qui concerne une petite fille de 9 ans et demi, Kayla⁷⁸. Dans le cadre de cette étude, c'est d'abord le père qui a été rencontré son père, les parents sont séparés et l'autorité parentale ayant été retirée à la mère.

Kayla, hormis la période foetale et durant les six premiers mois de sa vie, intervalle durant lequel sa mère était abstinent, a toujours connu une mère dépendante à l'alcool. Celle-ci se montrait violente physiquement envers son conjoint et violente psychologiquement envers ses trois enfants, victimes par ailleurs de carences précoces, aboutissant à la séparation des parents. À la suite de la mesure judiciaire d'investigation éducative, des visites médiatisées ont été mises en place entre la mère et ses enfants, à raison d'une fois par mois. En outre, Kayla a très peur que sa mère, alcoolisée, ne vienne chez son papa ou chez ses grands-parents paternels. En effet, les alcoolisations entraînent chez Madame des bagarres, des pleurs, des chantages au suicide très fréquents. L'examen des données recueillies par les services sociaux révèle que la mère a eu elle-même une enfance très difficile, où la répétition intergénérationnelle semble transparente : elle a subi des viols à plusieurs reprises, par des membres de sa famille. Son père, lui-même alcoolique, la laissait seule avec ses frères et sœurs, et suite à cette situation, tous les membres de la fratrie ont été placés. Concernant la mère de Kayla, diverses situations ont alerté les services sociaux et le juge des enfants : la mère n'allait pas chercher les enfants à l'école, elle restait au lit toute la journée, alcoolisée, les enfants étaient livrés à eux-mêmes. En outre, alors qu'elle avait l'interdiction d'approcher ses enfants, la mère de Kayla est allée chez les grands-parents paternels, les gendarmes ayant dû intervenir à plusieurs reprises. Il est arrivé lors de disputes très violentes que Kayla sorte du domicile familial en pleine nuit pour alerter le voisinage et se mettre en sécurité, ce qui montre que la fillette parvient à construire un système de protection. Sur le plan temporel, il y a dix-huit mois, la maman alors alcoolisée, a provoqué un accident de la route, l'aîné de la fratrie (Théo) était dans la voiture. Suite à cela, le collègue de Théo, a décidé de faire une information préoccupante. L'année dernière, l'école primaire de Kayla et de sa sœur (5 ans) a constaté une alcoolisation fréquente de la maman, ainsi qu'une peur intense chez Kayla que sa maman vienne la chercher sous l'emprise d'alcool. Au total, deux informations préoccupantes (collège et école élémentaire) ont conduit la Maison des Solidarités et de la Vie Sociale (MSVS) à faire une évaluation et à instaurer une mesure judiciaire d'investigation éducative. Il y a six mois suite à une audience de fin de Mesure Judiciaire d'Investigation Educative (MJIE), l'autorité parentale n'a pas été enlevée à la mère, mais une décision de placement pour les enfants a été prise avec uniquement des visites médiatisées pour la maman une fois par mois. Le début du placement chez les grands-parents paternels pour une durée de 6 mois a commencé en même temps que la séparation parentale a été prononcée, la mère repartant vers sa région d'origine qui est lointaine. Les tests psychologiques ont été effectués juste

⁷⁸ Pour préserver l'anonymat, les prénoms ont été changés.

après l'audience de fin de placement et au tout début des échanges de l'enfant avec une psychologue du CMP, suite à la demande qu'avait faite Kayla sur ce plan.

La centration de notre étude sur Kayla se justifie à plusieurs niveaux : tout d'abord, contrairement aux autres enfants de sa fratrie, elle ne présente aucune difficulté développementale, c'est une enfant gaie, sociable qui a de bons résultats scolaires. Elle répond à l'ensemble des critères externes habituellement utilisés pour décrire un développement résilient. Par ailleurs, elle nous semble faire preuve d'une maturité étonnante, d'une part, elle a su alerter des tiers lors des situations de danger vécues dans la famille ; d'autre part, venant d'être accueillie en centre médico-psychologique (CMP), elle était très en demande de parler hors la présence de ses parents, indiquant que son souhait principal était que sa maman se soigne et que ses parents se séparent. Outre ces indicateurs externes d'un développement plutôt adapté et mature, les résultats au test des contes (11 contes utilisés) rendent compte d'une facture générale plutôt sans signe de problème. En effet, une large majorité de réponses normatives est présente tout en éclairant quelques points de souffrance vécus par Kayla. Par exemple, l'image de soi de l'enfant n'est fragilisée qu'à deux contes, celui du *Coucou* où Kayla fantasme que la maman coucou l'a confiée à une autre maman qui ne l'aime pas et le conte *métamorphoses* où elle choisit de se transformer elle-même grâce à la baguette magique en méchante sorcière. Il faut aussi relever que Kayla a réussi, malgré les carences réelles de la figure maternelle, à structurer une identité sexuelle féminine stable (signe d'accès au stade œdipien) : le poussin devient une poule à l'âge adulte au conte du *poussin*, elle préfère être une fille à l'histoire du *sexe préféré*, Mirette ressemble à sa mère au conte des *cerfs* et l'enfant rêve d'être une poule plutôt qu'un éléphant au conte du *cadeau*. Les deux figures parentales sont par ailleurs bien différenciées au conte des *métamorphoses* où le père est intériorisé sur un mode phallique transformé en éléphant et la mère en chat. L'angoisse d'abandon, inévitablement réactivée fortement en cas de séparation parentale est très présente dans trois des contes au contenu latent évoquant soit la séparation (conte du *coucou*) soit la dissociation familiale (conte des *lions* et du *petit loup*) mais l'enfant réussit à l'élaborer remarquablement au conte de *l'oisillon*. Par rapport à la souffrance associée à la séparation des parents, on notera que le désir de les réunir subsiste à travers le déni de la séparation fantasmé au conte des *lions* qui explore le vécu de la dissociation. Kayla y fantasme au final que « les deux parents s'occupaient des petits », thématique défensive qu'on retrouve aussi au final du conte des *cerfs* où Mirette souhaite comme don de la fée que « son père et sa mère soient tout le temps ensemble parce que là ils sont séparés ». Par contre le deuil de l'union parentale et l'acceptation de la séparation sont

transparents dans le final du conte du *petit loup* qui explore la recomposition familiale quand Kayla déclare que « le papa est parti loin pour pas croiser la maman, ils ne se voyaient pu du tout », ce qui illustre la souplesse du fonctionnement défensif de l'enfant.

Concernant, les résultats au Rorschach, il nous faut d'abord relever l'exceptionnelle richesse de l'espace imaginaire avec un total de 9 réponses kinesthésiques (sur 24 réponses), qui permet à Kayla, le plus souvent, de se dégager des réalités potentiellement traumatiques ou intrusives : 9 réponses déterminées par le mouvement : 6 kan et 3 K. Cela traduit un surinvestissement de la pensée signant des défenses obsessionnelles efficaces et souples car l'expression des affects d'angoisse reste possible, contrôlée par la pensée (cf. les 3 Clob), et confirme le constat général de Sadlier (Sadlier, 2021) : « pour les enfants de 7 à 10 ans exposés à la violence conjugale, les processus de rationalisation et d'intellectualisation prennent une place importante dans le développement et le fait de trouver du sens aux agressions et de les comprendre devient prioritaire » (p.49). L'unité de la représentation de soi est patente (la majorité des réponses humaines et animales sont entières) et l'adaptation sociale est effective (cf. le pourcentage de réponses animales : A % de 62 %, humaines : H % à 12 % et banales avec 4 Ban).

La mentalisation de Kayla est de grande qualité également, la symbolisation des pulsions agressives est le plus souvent réussie à travers le fait de fantasmer des animaux ou para humains réputés pour leur férocité. Par ailleurs, la projection crue de la pulsionnalité aggressive à travers les références au sang est rare. Elle est particulièrement bien contenue et élaborée par des formations réactionnelles contre l'agressivité hautement adaptatives sur le plan de ses relations sociales. On relèvera aussi la qualité de la liaison affect-représentation chez l'enfant qui est en effet capable d'exprimer ses affects dépressifs et anxiogènes par rapport à la figure maternelle.

Par conséquent, notre hypothèse visant à mettre à l'épreuve les trois facteurs liés aux ressources internes en matière de résilience reçoit une confirmation empirique certaine au vu des productions projectives et permet d'asseoir la résilience d'une enfant confrontée à un cumul de risques potentiellement traumatiques tout en soulignant l'intérêt de privilégier des épreuves projectives pour avoir des indicateurs précis du fonctionnement intrapsychique du sujet (Kabuth & al., 2018 ; Turcotte & Léveillé, 2020). Enfin, Dans la situation de Kayla, le père offre manifestement à sa fille à la fois un pôle de sécurisation faisant contre poids aux défaillances maternelles et constituant un attracteur œdipien nécessaire à la structuration de l'identité sexuelle de l'enfant. Cette dernière est également rendue possible par la qualité probable du lien d'attachement plutôt sécurisé de l'enfant avec les figures grand-parentales paternelles (Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2014 ; Guillemette, Terradas & Monette, 2024).

En prenant en considération les réflexions qui précèdent, une idée principale relative à la *répétition transgénérationnelle de la maltraitance infantile* se dégage de travaux de master que j'ai pu accompagner, notamment ceux de Cassandra Loegel⁷⁹. Le paragraphe qui suit prend appui sur une communication faite en 2022 à Nancy, lors du Congrès français de Psychiatrie et de Psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent, et rend compte des apports de la clinique projective pour une compréhension plus fine du phénomène de répétition de la maltraitance.

1. 1. 2. De la transmission à la « duperie transgénérationnelle »

L'actualité qui concerne les violences intrafamiliales (crise sanitaire COVID-19, révélations médiatisées faites par des personnalités publiques) m'a aussi conduite à inviter les étudiants intéressés par la thématique des maltraitements infantiles, à interroger le phénomène de transmission transgénérationnelle. La littérature scientifique sur cette problématique montre que la répétition de la maltraitance constitue une tentative d'élaboration des traumatismes vécus ou transmis en même temps qu'elle en signe l'échec (Cesari, Landbeck, Maïdi & Belot, 2023 ; Ciccone, 2014 ; Metz & Razon, 2015). De leur côté, Abraham et Torok (1987), ont évoqué une « identification endocryptique » pour désigner le processus au cours duquel le sujet s'identifie à l'objet du deuil, ayant eu fonction d'idéal du moi, et à son secret honteux. La « crypte », issue de cette incorporation brute et de cette identification, se transmet alors de génération en génération donnant lieu à la formation d'un « fantôme » agissant à l'insu des sujets (Abraham & Torok, 1987). Il s'agit toujours d'une transmission du « négatif » c'est-à-dire de la transmission d'une génération à l'autre du matériel psychique brut, non symbolisé, par la voie de l'identification projective et des « fantasmes de transmission » (Ciccone, 2014 ; Roman, 2001). Par ailleurs, les travaux attachementnistes viennent mettre en avant la manière dont les antécédents de maltraitance du parent peuvent impacter, en raison d'un défaut de mentalisation, les compétences parentales et la relation parent-nourrisson, produisant alors une transmission des modalités de l'attachement (Fonagy & al., 1991).

Dès lors, quels sont les résistances et les éventuels bénéfices secondaires conduisant à une impossible élaboration du matériel transgénérationnel traumatique et à la répétition de la problématique familiale par des passages à l'acte auto et hétéro-agressifs ? En effet, comment

⁷⁹ Loegel, C., Demogeot, N (2022). Maltraitance infantile et répétitions : de la transmission à la "duperie transgénérationnelle". Apports de la clinique projective, Congrès français de Psychiatrie et de Psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent, Prévention et pédopsychiatrie, Nancy, 1-3 juin 2022.

questionner la répétition d'actes maltraitants avec un parent qui n'a pas reconnu ou ne veut pas reconnaître les faits ? Comment lever « l'énigme transgénérationnelle » sans faire à nouveau violence par un éventuel retour du potentiel destructeur de l'indicible ? En outre, les études restent encore restrictives sur le plan méthodologique en même temps que le cadre spécifique de la protection de l'enfance est relativement peu abordé en ce qui concerne les perspectives thérapeutiques pour ces familles (Zaouche-Gaudron & Lacharité, 2024). Dans notre étude, nous avons eu deux objectifs : le premier consistait à appréhender les résistances et les dimensions transgénérationnelles relatives au climat maltraitant afin d'envisager comment ces éléments expliquaient la répétition des violences pathologiques extrêmes au fil des générations aussi bien chez les parents que chez les enfants. Dans un second temps, nous avons évalué les effets thérapeutiques du dispositif mis en place au sein de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Chaque participant (2 au total) rencontré deux à quatre fois au sein d'un service de l'ASE, a été invité à réaliser un récit de vie et à effectuer la passation d'épreuves projectives (dessins, Rorschach et génogrammes filiatifs). L'analyse des données réalisée avec un référentiel psychodynamique et présentée sous la forme d'études de cas, rapporte les résultats issus des entretiens effectués avec une mère (40 ans) et sa fille (18 ans). Dans notre recherche, les passages à l'acte qui interviennent dans le cadre d'une répétition transgénérationnelle de la maltraitance - violences physiques, attaques du moi-peau (Anzieu, 1985), tentatives de suicide, comportements sexuels problématiques à risque, conduites addictives (Wendland & al., 2017)-, constituent un déplacement de pulsions meurtrières envers les parents maltraitants alors préservés de la menace destructrice. Ainsi, l'acte maltraitant rassemblerait la souffrance de plusieurs générations alors indifférenciées. En effet, selon notre analyse des situations cliniques, ce qui apparaît comme une tentative de différenciation participe en fait à ce que nous avons nommé la « *duperie transgénérationnelle* ». Celle-ci se révèle nécessaire à la survie du groupe familial qui, dépourvu de bon « objet-famille », ne peut faire l'épreuve « d'être seul face à la famille d'origine » (Decherf, Blanchard & Darchis, 2006). Le phénomène de duperie ne correspond pas uniquement au clivage de l'expérience traumatique présenté dans la littérature mais plus précisément au déplacement des pulsions meurtrières par l'intermédiaire du phénomène d'« identification projective mutuelle » (Ciccone, 2014). Ainsi, il ne s'agirait pas tant d'une répétition de l'expérience traumatique que d'une compulsion à la répétition de l'expérience traumatique, dans la mesure où ce qui apparaît comme une tentative de reprise de ce qui a été, constitue au final un acte compulsif qui permet de ne pas se souvenir (Ortigues & Ortigues, 2002). En effet, la maltraitance ou la violence physique adressée à l'autre ou à soi-même est mise à la place des désirs meurtriers envers les figures parentales idéalisées. Chacun porte la

marque du meurtre raté des fantômes ancestraux sur une peau qui n'est finalement pas la leur mais celle d'une sorte de grand Autre familial aliénant. « Je marque mais je sens rien », nous dit Alice à propos des scarifications.

Dans notre étude, la mise en échec des étayages peut s'expliquer en partie par ce mécanisme de déplacement de la pulsionnalité destructrice sur l'institution de l'ASE tenue alors pour seule responsable du malheur des familles (Kaës, 2010). Cependant, derrière ces attaques, se profilent des appels à la réparation des blessures du passé : on attend d'elle un étayage faisant sans cesse défaut dans la famille d'origine, une castration jamais advenue, ou encore la reconnaissance tant attendue des violences subies (Sellenet, 2023). Les outils projectifs utilisés dans cette étude ont non seulement montré, par le regroupement d'indices, leur pertinence dans ce champ de recherche (, Kabuth & al., 2018 ; Lighezzolo, Marchal & Theis, 2003), mais également leur potentiel dans le processus de régression et de reprise des traumatismes vécus ou transmis (Turcotte & Léveillée, 2020). En outre, cette étude met en avant l'importance qui doit être accordée au respect de la temporalité psychique, comme à la contenance et à la continuité du cadre de ces rencontres. Cependant, ce travail s'avère d'autant plus complexe que le psychologue au sein de l'ASE est confronté à une discontinuité permanente que, parfois, l'institution entretient en raison d'un fonctionnement en miroir des problématiques qu'elle prend en charge (Pinel & Gaillard, 2020). Ainsi, nous suggérons qu'au travail entrepris avec les familles, puisse s'ajouter une réflexion institutionnelle visant à restaurer de la différence (Lacharité, 2015).

En ce qui concerne la transformation de l'expérience traumatique, si nous avons pu mettre en avant chez l'une des participantes un relâchement progressif des repères identitaires, le nombre d'entretiens proposé dans cette étude reste trop restrictif pour pouvoir constituer un véritable levier thérapeutique à l'origine d'un processus résilient. Dès lors, une étude similaire sur le plan longitudinal serait pertinente pour évaluer, au regard des facteurs de résilience mis en avant dans la littérature (de Tychey & Lighezzolo, 2004 ; Demogeot & al., 2004 ; de Tychey & al. 2012), les effets thérapeutiques de ce dispositif sur le long terme. Enfin, si les résistances parentales sont importantes vis-à-vis de l'ASE, cette étude a mis en évidence la manière dont il est possible d'initier, avec certains parents, un travail thérapeutique au sujet de l'indicible, grâce à une alliance de qualité et aux fonctions contenantes du psychologue (Winnicott, 1971). Même si le parent, dans un processus défensif, ne reconnaît pas les actes de maltraitance commis, il est possible de travailler dans un premier temps à partir de ce qu'il amène en entretien, dans la mesure où tout ce que la personne dit parle d'elle et constitue alors un potentiel thérapeutique (Lacharité & Lafantaisie, 2016 ; Sellenet, 2023).

La dernière partie de ce chapitre propose une synthèse de deux projets européens importants, Eur&Qua (2017-2022) et CAPACITI⁸⁰ (2024-2028) qui m'apparaissent *fédérateurs* de plusieurs thématiques transversales à la protection de l'enfance et de l'adolescence. Outre la possibilité de travailler sur des projets de recherche conséquents dépassant le seul champ de la psychologie et appelant des croisements disciplinaires (droit, sociologie, éducation, psychologie, médecine), cette première expérience en tant que partenaire sur le projet Eur&Qua m'a motivée et encouragée à prendre davantage de responsabilités avec le portage du projet CAPACITI et l'accompagnement de jeunes chercheurs.

2. Projets Eur&Qua et CAPACITI : De la capacité au pouvoir d'action

2. 1. Eur&Qua : constituer des communautés de pratiques

Le projet Interreg Eur&Qua (2017-2022), dans lequel j'intervenais en tant que partenaire scientifique avec C. Boulay* (doctorant encadré par J. Lighezzolo-Alnot et moi-même), avait pour visée de structurer un espace transfrontalier de protection de l'enfance, en mettant en lumière les situations transfrontalières de jeunes nécessitant un soutien social, psychologique, juridique et médical. Eur&Qua cherchait à examiner comment les mesures de protection de l'enfance, et plus globalement les mesures de soutien à la fonction parentale, étaient mises en œuvre dans des contextes transfrontaliers de la Grande Région (Allemagne, Belgique, Luxembourg, France).

2. 1. 1. Parcours transfrontaliers : entre ruptures et soutien à la parentalité

Le travail d'accompagnement des familles ainsi que leur vécu des parcours transfrontaliers constituent des sujets de recherche encore trop peu explorés à ce jour au regard du thème relatif à la protection de l'enfance. Dès lors, le point de départ de mes réflexions a été fourni par *les effets frontières*, notamment ceux relatifs aux ruptures inhérentes aux changements d'espace et de temps. Le dispositif utilisé dans la présente étude était essentiellement qualitatif, fondé sur la réalisation et l'analyse d'entretiens semi-directifs proposés aux familles (12 au total). Dans ce cadre, le traitement des données s'appuyait sur un référentiel psychodynamique ouvrant à une approche clinique comparative des douze monographies retranscrites et permettant de mettre à l'épreuve deux hypothèses théoriques. D'une part, les relations entre traversée de la frontière et problématique du lien ont été explorées précisément à travers la notion *d'entre-deux spatio-temporel* ou « *d'espace transitionnel* » (Winnicott, 1971). D'autre part, les phénomènes

⁸⁰ Pour rappel, signification de l'acronyme : (partiCipation, plAce et Pouvoir d'ACtion des enfants dans la promoTion de leurs droIts)

d'alliances ou de ruptures avec les professionnels ont été étudiés afin de cerner les possibilités d'élaborer une forme d'anxiété de séparation par les familles. Dans cette perspective, *trois axes* ont guidé mon propos : (1) cerner les *effets de rupture et de déliaison* inhérents aux changements de lieux et de temps ; (2) *soutenir la parentalité lors des expériences transfrontalières* en se centrant sur la qualité des liens d'attachement et l'éthique de la parole ; (3) *favoriser les possibilités de liaisons psychiques et de reprise élaborative des familles*. Comme je l'ai déjà mentionné, une approche pluridimensionnelle restait essentielle.

✍ Pour plus de détails, voir : **Demogeot, N.** (2023). *Familles et passage de frontières : Parcours humains et ruptures institutionnelles, un effet miroir ?* *Pensée Plurielle*, 57(1), 134-148. <https://doi.org/10.3917/pp.057.0134>

Premièrement, j'ai souhaité rappeler que les coupures et déliaisons relatives aux déplacements ainsi que les vulnérabilités liées au passage de frontières s'inscrivaient souvent dans des défauts d'harmonisation et de continuité sociale et juridique. S'intéresser à l'effet frontière conduit également à formuler une interprétation qui s'appuie sur la topologie, celle-ci désignant étymologiquement (topos : le lieu et logos : le discours) un discours des lieux. Dans le domaine de la psychologie, le concept de « champ topologique » qui dérive de la psychologie de la forme (Gestalt Psychology) montre que certains modules spatiaux s'apparentent à des modules psychologiques. Il paraît alors pertinent d'approfondir la dialectique de l'espace vécu à travers le mouvement qui modifie le champ topologique : en ce sens, l'espace topologique devient un *espace relationnel* (Resnik, 2009). Dès lors, comment l'individu peut-il témoigner de son expérience de déplacement, de passage entre deux lieux ? Le chemin parcouru, empreint de réalité et d'imaginaire, constitue un lien voire un trait d'union spatio-temporel entre deux univers (avant/après le passage) mais aussi une rupture générant à la fois curiosités (découvertes) et craintes. Toutefois, les familles rencontrées rendent compte de la complexité des dispositifs d'accompagnement qui accroissent les effets de rupture et de déliaison et engendrent parfois un non-sens voire, un sentiment pour certaines, d'être déconnectées de la réalité. En outre, les défauts d'harmonisation et de continuité sociale concernant l'accompagnement juridique, mais aussi médicosocial et éducatif des familles constituent des facteurs de risques dans les processus transfrontaliers. En effet, notre recherche souligne que les discontinuités des accompagnements, loin de favoriser les mutations liées à l'expérience transfrontalière, renforcent un *vécu d'arrachement pour les familles* alors que dans leurs récits elles rappellent leur désir de maintenir un lien entre le lieu, les proches qu'elles ont quittés et

leur nouvelle vie. En outre, les épreuves de séparation souvent imposées par le passage de frontières et par les risques induits ci-dessus ont des impacts sur la construction identitaire et psychoaffective des enfants et adolescents. Dans notre recherche, nous avons montré que la décision de partir est principalement en lien avec deux types de circonstances : soit des situations issues de la protection de l'enfant et de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), soit au regard du handicap (situations relevant de la Maison Départementale de la Personne Handicapée – MDPH). De fait, dans les entretiens, plusieurs familles ont témoigné de leur sentiment de déprise dans ce qu'elles vivaient de par leurs ressources culturelles, socio-économiques parfois restreintes ou par leur histoire. Elles ont mentionné avoir peu de moyens pour interroger les institutions, se diriger vers elles et solliciter un soutien voire un accompagnement.

Marin (Marin, 2022) souligne que partir c'est « se donner un lieu, c'est alors le conquérir par l'entêtement, dans l'affirmation de soi et la réappropriation de sa vie. Décider de sa place, non par ambition, mais pour donner un sol, une place à son fils. Reprendre le jeu en main » (p. 53). En ce sens, certaines familles ont pu percevoir ces expériences transfrontalières et les aides liées (services, lieux d'accueil) comme une opportunité de changement de vie. Ainsi, nous avons noté les propos d'une autre mère de famille relativement à la scolarisation de son enfant porteur de handicap dans une école belge :

Et donc on a connu la Belgique comme ça, (...). On était avec une... Il y a une maman qui nous a fait il nous a fait visiter une école, la maman qui était président de l'association (...). Qui me disait ouais tu peux venir avec moi. Dans son école tu vas voir c'est une super école et effectivement. On est rentré là-dedans on s'est dit. Alors l'école est à côté de Liège, c'est à Saive. Les Belges franchement ils ont une façon de voir le handicap, c'est pas du tout un truc, ils ne sont pas dans, on ne fait pas pitié quoi. Ils ont le smile, ils sont contents, ils sont contents d'être dans la structure de travailler là de voir les enfants c'est super gai quoi. On rentre dans les structures en France c'est la déprime complète. Il faut vraiment voir le moral, je veux dire. Bon courage (Famille 5, p. 138).

Dans un deuxième temps, j'ai envisagé comment soutenir la parentalité en me centrant davantage sur la qualité du lien d'attachement (Bowlby, 1969) et sur la parole des familles et des enfants, plus précisément au regard d'une véritable éthique de la parole (Acker & al., 2019 ; Defrenet, 2009 ; Travers de Faultrier, 2022). De notre expérience, il ressort que l'engagement consiste à construire à côté de ce qui est défini par un savoir sur les techniques, une posture clinique, éthique et psychoaffective qui concerne le rapport à l'autre et à l'altérité et qui conduit à vivre autrement dans le monde. Dans ce contexte, l'éthique comme « souci porté à l'être de l'autre-que-soi-même » (Levinas, 1991) caractérise l'accompagnement de ces familles afin de permettre que leurs paroles soient prises en compte. Nos données ont précisé les attentes des

familles qui sont essentiellement fondées sur les dimensions éducatives et relationnelles. De plus, le déplacement transfrontalier ne semble pas garantir l'effectivité des droits de l'enfant tel qu'énoncé par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), notamment les articles relatifs au bien-être de l'enfant et à son droit à être entendu (art. 12, CIDE). Sur cet aspect, les propos de la mère de Chloé (fillette handicapée, accueillie dans un établissement belge) illustrent les difficultés de liens et de communication avec les institutions :

Madame P, c'est celle qui s'occupe de Chloé, il y a l'assistante sociale, l'éducateur, mais on ne m'a jamais montré le classeur de ce qu'elle faisait. Parce que moi quand j'avais Chloé, je prenais un cahier, et puis je découpais tous les, les petits machins qu'il y avait dans les prospectus, par exemple jus d'orange je notai à côté jus d'orange. Et puis je leur ai demandé à ce qu'il fasse un petit peu le même truc, ils ne l'ont jamais fait. Elle ne sait pas écrire, rien même pas 2 et 2 (Famille 6, p. 141).

Dans cette perspective, ce qui m'est apparu central d'un point de vue théorico-pratique concernait *la place de la parole comme médiateur et processus favorisant l'alliance* avec les familles et dynamisant, sur un autre plan, les possibilités de liaisons psychiques. En effet, je voulais rendre compte d'un changement en soulignant comment ces familles d'une position passive et centrée sur la déprise⁸¹ pouvaient progressivement accéder à un sentiment de compétences, renouer avec leur désir et penser les conditions d'un processus de reprise élaborative (Lacharité, 2015 ; Pinel, 2018). Plus encore, il s'agit non pas de penser les vulnérabilités de ces familles comme « déficitaires » au sens négatif, mais bien au contraire, de rendre ces vulnérabilités « capacitaires ». En effet, il convient d'envisager différemment le travail auprès de ces familles dont les parcours transfrontaliers sont singuliers, atypiques : « Il faut dès lors se soucier de rendre “capacitaires” les individus, c'est-à-dire de leur redonner aptitude et souveraineté dans ce qu'ils sont ; comprendre que la vulnérabilité est liée à l'autonomie, qu'elle la densifie, qu'elle la rend viable, humaine » (Fleury, 2019, p. 7). Cette perspective invite donc à penser un accompagnement à la fois respectueux des fragilités, mais en même temps qui les préserve, comme uniques, rares et exceptionnelles. Ce qui est intéressant et novateur dans la prise en charge de cette vulnérabilité, c'est qu'elle ouvre donc la voie pour penser un accompagnement non pas dépourvu de ces vulnérabilités, mais intégrant leur « irremplaçabilité », en concevant le soin comme une « élaboration imaginative » au sein même

⁸¹ Le terme a été défini ainsi par Clément et Mantovani (1999) : « La déprise a son origine dans l'expérience individuelle, qu'elle soit directement exprimée par l'individu ou par le témoignage d'un proche, que le discours révèle une opinion, un sentiment ou qu'il permette la description d'événements. Il s'agit d'un processus de réaménagement de la vie qui tient compte de modifications dans les compétences personnelles, de la trajectoire de vie antérieure, des situations interpersonnelles d'aujourd'hui dans un contexte social particulier » (p. 7). Les auteurs soulignent que la déprise ne signifie ni désengagement ni retrait, elle désigne le fait de « ne plus avoir prise » sur certains événements ou relations.

de nos institutions (Fleury, 2019). Dès lors, la rencontre avec les professionnels (y compris les chercheurs dans le présent travail) constitue un espace de récit dans lequel le temps du récit, celui de la vie et de l'action affective se font écho. La parole s'inscrit alors dans un mouvement d'attachement et de séparation sous-tendu par un rapport énigmatique à l'autre qui ouvre à la possibilité de « raconter et de se raconter » (Ricoeur 1990). Dans cette optique, le concept de narrativité renvoie à une activité de liaison (Boulay & al., 2020e ; Golse, 2022) qui s'enracine dans la qualité du lien dont on connaît la fonction homéostatique et résiliente (Demogeot, 2014 ; Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2014). Ainsi, l'espace-temps de la narration apparaît comme un lieu d'accueil inconditionnel de ce qui est dit, c'est un *espace tiers* permettant aux familles de réfléchir avec d'autres (professionnels notamment). En effet, rappelons ici la richesse et la fécondité de la notion de « tiercéité » définie par Green (1995) et reprise par Golse et Missonnier (Golse & Missonnier, 2005). Plus que jamais, l'écriture des récits familiaux peut devenir une médiation innovante et pertinente parce qu'elle offre un travail de tissage, de liaison, participant à la reconstruction de la personne altérée, soumise ou annihilée aux phénomènes de rupture et de déliaison (Boulay & al., 2020b).

Pour finir, le passage de frontières et notamment les parcours transfrontaliers s'inscrivent dans une perspective systémique mobilisant des facteurs multiples, psychoaffectifs, économiques et juridiques, sociaux et culturels. L'échec des institutions et des professionnels à assurer des fonctions de protection, de contenance et de continuité du lien (attachement sécurisé) interroge la nécessité de penser et d'analyser les pratiques institutionnelles tant au niveau groupal qu'individuel (Pinel & Gaillard, 2020). Plusieurs supports présentant une fonction de médiation et de « matière à symbolisation » (Chouvier, 2012), comme le jeu, le dessin libre (Cyr, 2019), et l'écriture, peuvent être mobilisés pour accompagner la parole de l'enfant et de l'adolescent. Mettre en place des programmes de prévention et d'accompagnement à la parentalité liés aux expériences transfrontalières peut avoir des effets bénéfiques tant pour les parents (figures d'attachement) que pour l'enfant (Balzani, Deshayes, Gillet & Rihoux, 2013 ; Roskam, Meyer & Deshayes, 2010). Il s'agit alors de concevoir un accompagnement global et humain des familles, de jeter des ponts entre intervenants et de promouvoir des synergies.

De façon plus détaillée et à partir d'une étude de cas, C. Boulay, J. Lighezzolo-Alnot et moi-même (Boulay & al., 2023) avons illustré certains défis et paradoxes des systèmes de protection de l'enfant, issus des contextes transfrontaliers. La situation d'une mère et de son fils de 10 ans rendant compte de la complexité et des disparités dans les aides fournies a été publiée dans la revue anglosaxonne *Journal of Social Work Practice*.

2. 1. 2. Protection de l'enfance et contexte transfrontalier : les défis de la construction de soi

✍ Pour plus de détails, voir : Boulay, C. *, **Demogeot, N.**, Ligezzolo-Alnot, J. (2023). *Child protection and continuity breaking: challenges and paradoxes for the self-construction in a cross-border context. Journal of Social Work Practice, 37(3), 375–393.*
<https://doi.org/10.1080/02650533.2022.2053841>

L'objectif de notre recherche était de tirer parti des conclusions du projet Eur&Qua afin de mettre en lumière les facteurs influençant la perception des familles quant à l'échec ou la réussite des mesures de protection de l'enfance qu'elles ont vécues, ainsi que leurs sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard de cette expérience. Dans cet article, nous présentons un cas illustrant bien les problématiques spécifiques liées au soutien social, éducatif et psychologique des familles en situation transfrontalière. Nous nous concentrons sur un entretien particulier avec Mme T., une mère âgée d'une trentaine d'années. En raison des relations conflictuelles entre Mme T. et son ex-mari (M. T.), le juge des affaires familiales a ordonné l'intervention d'un travailleur social au domicile familial pour protéger leur fils de 10 ans, Simon, qui présentait des troubles du comportement (agitation psychomotrice, hétéro-agressivité, faibles performances scolaires, etc.). Le témoignage de Mme T. a permis d'évaluer l'évolution de la situation familiale pendant la période de soutien et met en lumière les effets de cet accompagnement sur Mme T. Le travailleur social qui a rendu visite à Simon et à sa mère à leur domicile pendant plusieurs années, a cherché à comprendre la relation parent-enfant ainsi que les difficultés rencontrées par la famille. L'intervention visait également « à soutenir » le rôle de Mme T. en tant que mère et à intervenir auprès de Simon afin d'atténuer, voire d'éradiquer, les conflits perturbant le développement de l'enfant. En effet, tant les enseignants de Simon que les psychologues et soignants déjà impliqués dans le suivi de ce jeune ont alerté les services sociaux, qui ont évalué la situation et renvoyé l'affaire devant le juge des affaires familiales. Ce dernier a ordonné la mise en place d'une assistance éducative à domicile (AED), et un travailleur social a été désigné pour rendre visite à Simon et à sa famille.

Cette étude a également tout son intérêt d'un point de vue méthodologique puisque nous avons eu l'opportunité d'analyser la narration de Mme T. de manière plus approfondie, en proposant différentes perspectives sur les processus de pensée, les réponses subjectives, ainsi que sur les conflits psychiques et les expériences non élaborées qui peuvent être sources d'affects négatifs (Pennebaker, 2017 ; Pierrehumbert, Miljkovitch & Borghini, 2005). En outre, deux outils ont été utilisés pour évaluer les implications des soins et de la mobilité dans

l'expérience vécue par Mme T. : une grille d'entretien semi-directive et le programme TROPES⁸². La grille d'entretien semi-directive a été standardisée et validée par notre équipe de recherche composée de sociologues et de psychologues dans le cadre du projet Eur&Qua. Cette grille permet d'explorer la trajectoire familiale, les raisons de la prise en charge, les relations entre les membres de la famille et les différents services de protection, le contexte de la mobilité transfrontalière, l'impact affectif ou concret de cette mobilité, les pratiques professionnelles significatives identifiées par la famille, les attentes de la famille concernant le soutien dans un contexte transfrontalier, et enfin, leur opinion globale sur leur trajectoire, le soutien reçu, ainsi que les difficultés ou obstacles rencontrés. D'un point de vue quantitatif, nous avons utilisé le logiciel TROPES pour analyser l'entretien de Mme T., afin d'obtenir une quantification systématique des éléments textuels et de les classer en catégories sémantiques et discursives. À partir de ces entretiens, nous avons extrait des éléments textuels thématiques liés au registre émotionnel, ainsi que les caractéristiques pronominales du discours de Mme T. Notre analyse des éléments narratifs s'est alors déroulée en trois étapes : (1) l'observation des effets du processus de soutien dans ce contexte transfrontalier sur la subjectivité de Mme T. ; (2) l'étude de l'histoire familiale, de ses crises et des effets de l'assistance sociale sous contrainte judiciaire ; (3) l'évaluation de la perception qu'a Mme T. de son fils Simon, de ses troubles, de leur évolution et des effets de la situation sur sa subjectivité. Les données narratives ont été recueillies lors d'entretiens menés par un sociologue et un psychologue dans le cadre du projet, puis entièrement retranscrites dans un document texte.

Mme T. est née en Belgique. Vers l'âge de 30 ans, elle a rencontré celui qui allait devenir son mari pendant sa formation. Ils se sont mariés et ont eu un enfant, Simon. Cependant, leurs relations conjugales se sont détériorées, M. T. devenant violent envers sa femme, ce qui a conduit à leur séparation. Dans une tentative d'apaiser le conflit familial, l'affaire a été portée devant le tribunal des affaires familiales. Les droits de garde ont été accordés à Mme T., tandis que M. T. a obtenu un droit de visite deux week-ends par mois. Pendant qu'ils vivaient ensemble, les conflits entre les deux parents étaient fréquents, et un climat de violence régnait souvent. Mme T. a décrit un comportement violent continu de la part de son mari, avec des menaces physiques et un harcèlement constant. Elle a déposé plusieurs plaintes auprès de la police, mais elles n'ont pas été suivies d'effets. Simon est lui-même devenu victime des violences de son père, ce qui a poussé Mme T. à quitter la Belgique pour se réfugier en France afin de se protéger. Elle explique que ce déménagement a été facilité par sa double nationalité (française et belge).

⁸² TROPES : logiciel d'analyse sémantique ou de fouille de textes utilisé par de nombreux professionnels dans le champ des sciences humaines et sociales. Créé en 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione, TROPES comprend notamment un éditeur d'ontologies, une classification arborescente, et permet l'analyse chronologique du récit, le diagnostic du style du texte, la catégorisation des mots-outils, l'extraction terminologique, l'analyse des acteurs et l'aide à la constitution de résumés. Ce logiciel est distribué gratuitement à l'appui d'une licence spécifique.

Elle décrit les formalités administratives comme relativement rapides et simples, et elle n'a pas eu à attendre longtemps pour obtenir la garde de son fils et une ordonnance restrictive. Cependant, Mme T. a souligné que le transfert des dossiers judiciaires en France, ainsi que des rapports et décisions officiels, a été plus difficile à accomplir. Malgré la distance géographique, M. T. a continué à être violent envers Mme T., allant même jusqu'à se rendre à son nouveau domicile pour la menacer. Les plaintes déposées dans les commissariats français ont rendu nécessaire de reprendre toute la procédure « à zéro », et elle a dû fournir une seconde fois des preuves des procédures antérieures. Cette femme précise : « La partie la plus compliquée a été de gérer les tribunaux et le transfert des dossiers. Mon ex-mari est venu me rendre visite et m'a agressée. J'ai dû appeler le commissariat plusieurs fois. Cela a été compliqué aussi. Parce que j'avais porté plainte, il est venu m'agresser ici, mais les papiers devaient être transférés en Belgique. Il devait être convoqué par la police belge parce qu'il n'est pas obligé de venir ici (auprès de la police française) s'il ne le souhaite pas. Ils ne peuvent pas l'obliger à venir. » Après la venue en France de Mme T. et de son fils, pour régler les conflits parentaux persistants, un lieu de rencontre a été mis en place dans un service de médiation familiale. Ce lieu deviendra plus tard le lieu de visite du père de Simon après qu'il ait reçu l'ordonnance restrictive.

Si le passage de la frontière a permis à Mme T. de s'affranchir temporairement du contexte de danger, il a cependant généré de nouvelles difficultés liées à la perte des repères environnementaux et au manque de clarté dans l'identification des sources de recours juridiques et de protection. Mme T en parle ainsi : « Quand on arrive, on ne sait pas où on est. Et on ne sait pas quoi vous dire. C'est difficile à vivre. On ne sait pas vers qui se tourner, on ne sait rien parce que personne ne sait rien ». En 2016, une assistance sociale à domicile a été ordonnée et un travailleur social a été affecté auprès de Mme T. et à son fils à la suite d'allégations de négligence à l'égard d'un enfant. Mme T. n'est toujours pas en mesure d'identifier la source des allégations rapportées, selon lesquelles les problèmes de comportement de son fils seraient dus à son environnement familial. Pourtant, elle décrit elle-même un garçon en grande difficulté à l'école et à la maison, un garçon au tempérament violent et ayant tendance à s'en prendre à ses pairs et aux adultes. En effet, les récits que nous avons obtenus mettent en évidence deux pistes d'analyse et de réflexion : l'influence de l'environnement de Simon sur ses troubles du comportement et leur régression ; et les limites des mesures de Protection de l'Enfance dans des situations atypiques comme celles de la mobilité transfrontalière. Simon n'a donc pas pu symboliser, comprendre et traiter l'expérience potentiellement traumatique, tandis que son environnement n'a pas soutenu ce processus de métabolisation psychique (Aulagnier, 2016 ; Berger, 2021). La violence qui a ébranlé la mère de l'enfant est particulièrement « effractante », désorganisatrice (Costantini, 2012 ; Coutanceau & Salmona, 2021) et fragilise spécifiquement les objets dont la fonction est de consolider les structures psychiques internes qui protègent la subjectivité de l'enfant (Berger, 2018 ; Metz & Thevenot, 2025 ; Metz & Silhan, 2021). Le récit

de Mme T. met en évidence les difficultés qu'elle a rencontrées et les facteurs liés aux processus de rupture qui ont contribué à affaiblir son sentiment de sécurité intérieure de Mme T et la cohérence de son identité (Demogeot, 2021 ; Grihom, 2015). La violence conjugale représentait l'un de ces facteurs et a eu un impact massif sur le sujet qui, par ailleurs, se trouve confronté à la difficulté de faire face à un contexte environnemental fluctuant, vécu comme imprévisible, au sein duquel les repères sont flous et non identifiés. En ce sens, l'analyse discursive de l'entretien révélait que les thèmes déployés par Mme T. évoquaient des moments traumatiques, avec des représentations de violence et d'intrusion dont le contenu émotionnel était peu élaboré. Ces signes renvoyaient à des « signifiants formels » (Anzieu, 1985), des formes de représentation qui décrivaient le caractère sensoriel de l'expérience encore irreprésentable pour le psychisme (Pennebaker, 2017). Il nous a ainsi été possible de réfléchir aux répercussions des événements évoqués par Mme T. en termes de symptomatologie dépressive.

Même si l'accompagnement professionnel proposé était réceptif, souple dans sa capacité d'adaptation et créatif face à une situation administrative compliquée, cela ne semblait pas suffisant pour contrer toutes les ruptures créées par la mobilité transfrontalière. L'évolution de la situation de Mme T. reposait sur l'existence de « zones d'ancrage », de « tuteurs de résilience » (Anaut, 2002 ; Cyrulnik, 2001 ; Gedeney, 2011 ; Lighezzolo & al., 2003), c'est-à-dire d'un médium malléable, ici le travailleur social (Roussillon, 2010) ayant l'écoute nécessaire pour comprendre les facteurs d'organisation de la situation familiale. Par conséquent, le travailleur social référent, tel un « tuteur de développement et d'attachement » (de Tychev & al., 2012) est un point d'appui précieux qui rend possible la réorganisation et permet progressivement de déroger au processus de répétition compulsive des violences (Ortigue & Ortigue, 2002). Dès lors, la dynamique de traitement de cette réorganisation de la subjectivité de Mme T. et de Simon, mais aussi de la dynamique intersubjective de la famille, a progressé une fois que la mère a retrouvé un sentiment de sécurité avec le soutien des objets extérieurs et de leurs propres capacités contenant (Boudarse, 2023 ; Fonagy, 2000 ; Roman, 2014). Cette dynamique a favorisé l'établissement d'une relation qui a facilité la consolidation des processus de symbolisation de Simon (Rabeyron, 2017). Par conséquent, cet article indique que, dans une perspective écosystémique, le monde intersubjectif de l'enfant ne se limite pas à l'existence de ses donneurs de soins mais à l'influence d'autres environnements plus larges inscrits dans une éthique de l'accompagnement (Acker & al., 2019 ; Coutanceau & Smith, 2011).

2. 2. CAPACITI : Recueillir la parole, du consentement à l'agentivité

Reposant sur les acquis du projet Eur&Qua et qui a abouti à la mise en place d'une plateforme collaborative transfrontalière de la protection de l'enfance, CAPACITI⁸³ est un projet qui débute cette année, et se centre davantage sur le recueil de la parole des jeunes et les modalités d'accès à cette parole. C'est d'ailleurs cet aspect central de la recherche qui a suscité toute mon attention et qui m'a invitée à répondre à l'appel à projet européen en association avec la Haute Ecole Namur Liège Luxembourg (HENALLUX, porteur principal de l'AAP). Forte de mon expérience enthousiasmante avec Eur&Qua, j'ai sollicité plusieurs de mes collègues⁸⁴ pour intégrer CAPACITI dont l'objectif central vise à *favoriser la participation active des enfants et l'inclusion des enfants dans la défense et l'exercice de leurs droits dans la Grande Région*. En effet, des défis territoriaux entravent l'accès et l'exercice de ces droits, tels que le manque de connaissance, les inégalités socio-économiques, les barrières culturelles et linguistiques, la coordination insuffisante entre les différentes institutions et secteurs, etc. Pour (re)donner la parole aux enfants, une sensibilisation ainsi que des formations à leur égard sont nécessaires tout en renforçant la formation des (futurs) professionnels. Bien entendu, le partenariat interdisciplinaire transfrontalier solide proposé s'avère fondamental pour y parvenir.

Ma préoccupation centrale vise essentiellement *deux objectifs* : d'une part, faire en sorte que les *Droits et la parole des enfants, des adolescents et de leurs familles* soient davantage *pris en compte* afin qu'ils se construisent de façon harmonieuse et digne. En effet, les jeunes et leurs familles en situation d'accompagnement socio-éducatif verront leurs situations s'améliorer s'ils parviennent à (1) mobiliser leurs droits, (2) faire en sorte que leur parole individuelle et collective soit davantage prise en compte, (3) bénéficier d'améliorations et de suivis pour leurs projets (dont les mises en autonomie). D'autre part, j'aimerais participer à la *création et au développement d'un pôle de compétences et de pratiques professionnelles* ancrées dans les problématiques sociétales actuelles et au plus proche des attentes des acteurs concernés par les métiers de l'intervention psychosociale et éducative. Ainsi, en droite ligne des objectifs de CAPACITI, j'envisage avec le soutien de mes collègues, la mise en place de formations interdisciplinaires au sein de l'Université de Lorraine, développées à l'attention des

⁸³ Projet CAPACITI Interreg VI-A : France, Belgique, Allemagne, Luxembourg (Grande Région/ GR). Budget au niveau GR : 5.523.856,27 €, chef de file Haute Ecole de Namur Liège Luxembourg (HENALLUX), responsable scientifique : Jean-Christophe Servotte. Date début : Mars 2024 - Date fin : Février 2028.

Financement partenaire Université de Lorraine : 668 000 €/ N. Demogeot, responsable scientifique.

⁸⁴ Outre les partenaires méthodologiques de terrain, sont présents dans le projet CAPACITI : B. Kabuth (PU-PH Pédopsychiatrie), B. Balzani (Pr. de sociologie), P. Di Patrizio (PU. Médecine générale), A. Essadek (MCF en psychologie), C. Filpa (ingénieur d'études), C. Boulay (post-doctorant-chercheur expérimenté), C. Loegel (doctorante en psychologie).

professionnels et futurs professionnels, en particulier dans le cadre d'un Diplôme Universitaire (DU) en « Protection de l'Enfance » qui correspond à une attente forte des praticiens et du terrain en général.

D'un point de vue méthodologique, CAPACITI utilise une *approche bottom-up* ou ascendante encourageant la venue créative des informations par le bas -notamment des partenaires méthodologiques⁸⁵- permettant de nourrir les résultats du projet. La participation des enfants et des professionnels en contact avec eux est visée pour 1) recueillir leurs paroles, leurs besoins et 2) construire les modalités de sensibilisation et de formation. La ludo-pédagogie sera utilisée pour atteindre les différents types de mineurs (ex : histoires interactives et contes, Jeux de Rôle (JDR), *serious game*, etc.) Les outils numériques seront également utilisés avec la création de webinaires et de vidéos courtes pour sensibiliser l'ensemble de la population de la GR. Dans cette optique, l'approche qualitative que j'ai retenue, s'ancre dans les théories psychanalytiques et la psychologie psychodynamique qui mettent au centre les dimensions intersubjectives de la relation interpersonnelle dans *l'acte de parler*. Les deux paragraphes qui suivent mettent en *exergue des médiations* support de la parole, développées et mises à l'œuvre dans le cadre de recherches avec certains de mes doctorants, d'une part, C. Boulay⁸⁶ qui a réalisé sa thèse sur la mise en place et l'intérêt d'ateliers d'écriture auprès de jeunes relevant de la Protection de l'Enfance ; d'autre part, C. Loegel⁸⁷ qui dans le cadre d'une thèse Cifre, met en œuvre une recherche-action autour du rap et de l'écriture auprès de jeunes majeurs relevant de l'ASE.

2. 2. 1. Mises en récit et connaissance des droits : place de l'atelier d'écriture

En protection de l'enfance, il n'est pas si aisé aux enfants et adolescents de dire ce qu'ils vivent ou ont vécu notamment lorsque les situations relèvent d'expériences difficiles voire traumatiques (Cyr, 2019). La littérature scientifique (Jeammet, 2019 ; Romano & Izard, 2019 ; Viaux, 2019) souligne que le fait de demander sans précaution à des jeunes de parler de

⁸⁵ Concernant l'université de Lorraine, nos partenaires méthodologiques sont : les conseils départementaux de Moselle, Meurthe et Moselle, Vosges ; l'Ecole des Parents et des Educateurs de Lorraine ; la Mission des Droits de l'Enfant et des Jeunes de Lorraine ; différents Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques ; implication d'établissements du 1^{er} et 2nd degrés au sein de l'Education nationale, etc.

⁸⁶ Corentin Boulay a soutenu en juin 2021, sa thèse intitulée : *Médiations thérapeutiques par l'écriture. Approche clinique comparative à l'adolescence*. Encadrement J. Lighezzolo-Alnot et N. Demogeot.

⁸⁷ Cassandre Loegel est en 2nde année de thèse Cifre menée avec le Conseil Départemental des Vosges, Direction Enfance et Famille. Cette thèse co dirigée avec B. Kabuth est une recherche-action autour d'ateliers « Ecriture et RAP » auprès de jeunes majeurs(e)s en protection de l'enfance et de la jeunesse. L'acronyme : RAPEJEM (RAP et Ecriture auprès de Jeunes Majeur.e.s).

certaines situations peut les conduire à une nouvelle épreuve en ravivant certaines blessures. Favoriser la participation de l'enfant suppose donc d'adopter une *posture éthique* respectueuse, d'aller au-devant d'une rencontre entre deux subjectivités (celle de l'intervenant et celle de l'enfant), ce qui dépasse le simple fait d'appliquer de manière mécanique et sans discernement un protocole de participation (Bourguignon, 2013). Il s'agit de créer les conditions qui permettront à l'enfant ou à l'adolescent de se dévoiler dans le cadre d'une alliance avec l'intervenant en tenant compte de la temporalité nécessaire pour que se crée et vive le lien et de la qualité du consentement. À ce titre, plusieurs auteurs ont montré *l'utilité des médiations* (écriture, dessins, contes, etc.) dans le champ de la protection de l'enfance par le fait qu'elles rendent sensible, pensable, symbolisable, l'expérience des sujets vulnérables ou en grande souffrance (Roman, 2005 ; Brun, Chouvier & Roussillon, 2013 ; Brun, 2016 ; Boulay & al., 2020b ; Demogeot, 2009 ; Metz & Thevenot, 2015 ; Rabeyron, 2017 ; Vinay, 2020a). En effet, les médiations, support de projection dans le monde extérieur d'un vécu subjectif, intime, s'appuient sur la capacité spontanée et universelle de l'enfant à jouer, et à pouvoir créer un espace transitionnel entre un monde interne et externe (Winnicott, 1971). Les médiations ouvrent une porte vers une reconfiguration des problématiques psychiques personnelles s'inscrivant dans un processus de conscientisation. À partir de là, nous faisons l'hypothèse que le sujet pourra éventuellement déployer sa capacité à saisir ce qu'est un droit, voire son droit (processus d'appropriation), et comment il pourrait être mis en œuvre dans sa situation personnelle (processus de mobilisation).

À cet instant, je voudrais insister sur la valeur particulière qu'ont, selon moi, les *mises en récit* à l'appui du concept de « narrativité » qui a émergé de cadres épistémologiques divers (Ricoeur, 1983 ; Golse & Missonnier, 2005). La narrativité correspond « aux processus dynamiques de mise en récit tandis que le récit ou la narration en sont le résultat » (Golse, 2022, p. 52). D'une façon générale, la narrativité présente pour le sujet qui vit les expériences de manière disjointe, une fonction de liaison en faveur d'une continuité dans le sens de soi et dans son rapport au monde. Dans son développement, c'est à partir de ses jeux notamment que l'enfant va pouvoir se raconter (Bourlot, 2020), en y mêlant des éléments de son quotidien (figures familières) avec des personnages imaginaires à travers des scénarios de sa vie fantasmatique. Dans des ateliers d'écriture menés auprès d'adolescents placés (Boulay & al., 2020b), les thématiques principales abordées par ces jeunes rejoignent leurs préoccupations internes en lien avec la question adolescente (le corps, le temps, la famille). Si l'écriture est un dispositif parfois déployé face aux problématiques adolescentes inscrites dans la clinique de l'extrême (expériences traumatiques), certains professionnels l'utilisent aussi dans des

contextes non thérapeutiques. Il peut s'agir de permettre aux sujets de déplier des émotions, des interrogations ou préoccupations de façon décentrée ou distanciée par rapport à leur histoire personnelle. Par conséquent, dans CAPACITI, l'écriture pourrait être une voie d'accès pertinente à *une forme de connaissance et de vérité* « celle qui opère dans le langage et nous fait persévérer dans notre être » (Haenel, 2020, p. 20). C'est par exemple un aspect que Camille Kouchner (2021) a mis en avant dans son récit autobiographique *La famiglia grande* évoquant une vérité dont personne ne voulait puisqu'elle révélait l'innommable du réel, l'inceste subi pendant des années par son frère jumeau. Plus encore, ce qui me paraît intéressant dans l'écriture et les supports graphiques (cf. sur ce sujet, l'axe thématique V concernant les dessins), c'est que la trace écrite n'est pas réductible à une information. En effet, j'ai tendance à penser et c'est là une de mes hypothèses (toujours au travail) que la trace écrite est un lieu spatial et temporel où quelque chose du langage peut s'inscrire. En effet, dans cette trace se déploie une vérité, une consistance du sujet qui vient dire quelque chose de lui.

En continuité avec les ateliers d'écriture, d'autres dispositifs pourraient être convoqués dans le cadre de CAPACITI afin de recueillir de façon atypique et inattendue la parole des jeunes et d'explorer la connaissance qu'ils ont de leurs droits. Par exemple, à l'appui des travaux menés par C. Loegel, doctorante que je coencadre avec B. Kabuth, *le rap comme médiation* pourrait être un support pertinent puisqu'il articule la fonction musicale (son, rythme), le fonctionnement psychocorporel (voix, gestes) et les textes. De plus, les jeunes ont une réelle appétence pour ce type de médiation musicale comme mode d'expression privilégié (Brault & Moro, 2018). Par ailleurs, je pense également que *le jeu de rôle* s'avère être une médiation féconde à explorer autour des thématiques qui concernent CAPACITI « qui mêle activité ludique et créative engageant la narrativité et la co-création groupale de narrations à partir d'interactions verbales, gestuelles, comportementales, avec un environnement fictionnel, et qui constitue une médiation particulièrement porteuse auprès d'adolescents » (Boulay & Roman, 2024, p. 283). Enfin, la médiation par le jeu du Dixit⁸⁸ me semble intéressante à solliciter dans le contexte de CAPACITI parce qu'elle a montré sa pertinence comme support « aux représentations métaphoriques » des sujets (Mousnier & al., 2016).

⁸⁸ Jeu de cartes oniriques créé par Jean-Louis Roubira, pédopsychiatre.

2. 2. 2. La médiation Dixit

✍ Pour plus de détails, voir : Loegel, C*, Demogeot, N. (2024). Les cartes « Dixit » à l'épreuve de la maltraitance infantile : dimension projective et symboligène de cette médiation auprès de jeunes adultes, *Bulletin de psychologie* (accepté, sous presse).⁸⁹

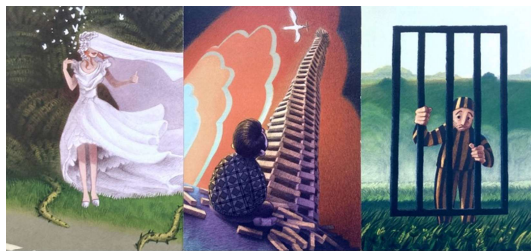
Rappelons brièvement ici ce qu'est la médiation « Dixit » et notamment comment elle favorise auprès des jeunes, des espaces de paroles individuels ou groupaux. Le média visuel (ici les cartes oniriques du Dixit) peut produire chez le sujet une réactivation des expériences passées et en permettre leur symbolisation. En effet, les processus perceptifs et projectifs présents dans ce jeu font de celui-ci un espace transitionnel au sein duquel se déploie la situation du trouvé-créé (Chabert, Louët, Azoulay, Verdon, 2020). Le percept vient réactiver chez le sujet des « éprouvés archaïques sensori-affectivo-moteurs » (Brun, 2016) qui, par leur projection sur le matériel, vont prendre la forme de « figurations scéniques » (Aulagnier, 1975). Ainsi, en trouvant dans le matériel un objet faisant écho à une expérience interne, le sujet crée des objets-symboles sous la forme de représentations de choses (symbolisation primaire) ou de mots (symbolisation secondaire) (Roussillon, 2010). Ajoutons que soit le dispositif mis en œuvre et l'usage qui était fait de cet outil, les travaux se rejoignent dans la description des fonctions et propriétés thérapeutiques des cartes de ce jeu. En effet, ces dernières se présentent comme des « images intérieures » (Catheline, Bidault, Gianetti, Massé, 2019) favorisant le déploiement d'une parole chez le patient et permettant au clinicien d'appréhender certaines spécificités de son fonctionnement psychique.

Dans le projet CAPACITI, en nous appuyant sur un référentiel psychodynamique, nous pourrions utiliser les propriétés de la médiation « Dixit » dans l'entretien psychothérapeutique individuel ou dans une dynamique de groupe en proposant aux jeunes de choisir une ou plusieurs cartes venant représenter, imager, une problématique évoquée sur le mode de l'association libre (événements, droits de la personne, etc.). Une fois la carte choisie, l'adulte qui anime le groupe peut soutenir par différents types de relances (questions, reformulations, etc.) les associations des participants autour de l'image. Une grande attention doit être portée à ce que les interventions du clinicien ne viennent pas substituer ses propres représentations/interprétations de la carte à celles des autres participants. En outre, il serait possible d'envisager que le psychologue choisisse certaines cartes relatives à des thématiques

⁸⁹ Cet article a obtenu le **prix de la Société Française de Pédopsychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent et des Disciplines Associées (SFPEADA) en juin 2024.**

qui auraient été préalablement identifiées et qu'il les présente au participant. Dans notre projet CAPACITI, nous pourrions utiliser les cartes de la version initiale du jeu Dixit et celles des extensions « Harmony » et « Origins » (252 images au total sur l'ensemble des séances). L'objectif serait de rendre compte de l'expérience subjective du sujet relativement à la connaissance de ses droits, en même temps que nous pourrions ouvrir la voie à d'autres études de plus grande ampleur pour vérifier ou prolonger nos conclusions.

Ci-dessous quelques exemples de cartes du jeu Dixit :



III. AXE THEMATIQUE : VIOLENCES CONJUGALES, CORPS ET LIENS DANS LE COUPLE

*C'est toi le chant et moi l'écho,
Et t'ayant comblé de moi-même,
Ô visage par qui je meurs,
Rêves, désirs, parfums, rumeurs,
Est-ce bien toi ou bien moi que j'aime ?*
Anna de Noailles

En guise d'introduction à ce chapitre, je souhaite rappeler les enjeux sociétaux relatifs aux violences conjugales massivement réactivées par la pandémie de Covid 19, le confinement ayant accentué les violences exercées par des partenaires intimes⁹⁰. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2012)⁹¹ précise que ces violences particulières concernent tous les milieux socio-économiques, religieux et culturels, et que ce « fardeau mondial écrasant » touche principalement les femmes. En outre, si la littérature scientifique confirme que ces dernières ont souvent été dans l'enfance, victimes de maltraitances ou d'abus sexuels (Jaspard et al., 2003 ; Ortigues & Ortigues, 2002 ; Daligand, 2015 ; Zaouche-Gaudron & Molinier, 2012), les recherches reflètent encore un manque de connaissances sur les particularités des liens conjugaux et familiaux ainsi que sur la *répétition intergénérationnelle* des violences genrées (en 2020, 82% des morts au sein du couple sont des femmes)⁹². En dépit des mesures légales et préventives, les violences conjugales constituent toujours un enjeu majeur de santé publique et viennent témoigner des limites des modalités de détection et d'accompagnement en place. En effet, les données statistiques de l'enquête ENVEFF (Enquête Nationale sur Les Violences Envers les Femmes en France, 2000) indiquent que les femmes victimes maintiennent souvent

⁹⁰ En 2019, le 3919 (numéro national de référence pour les femmes victimes de violences) a comptabilisé 96 000 appels reçus, contre 66 824 en 2018 et 61 280 en 2017, Rapport Mission Interministérielle pour la Protection des Femmes contre les violences et la lutte contre la traite des êtres humains.

⁹¹ Organisation Mondiale de la Santé (2012). *Comprendre et lutter contre la violence à l'égard des femmes*. WHO/RHR/12.36

⁹² Sur le site du gouvernement français « *Arrêtons les violences* » : en 2021, **122 femmes ont été tuées** par un conjoint ou ex conjoint soit une augmentation des féminicides de 20% par rapport à 2020. En effet, en 2020, 102 femmes tuées par leur partenaire ou ex-partenaire ; 23 hommes tués par leur partenaire ou ex-partenaire ; **14 enfants tués** par un des parents dans un contexte de violences au sein du couple. (<https://arretonslesviolences.gouv.fr/je-suis-professionnel/chiffres-de-reference-violences-faites-aux-femmes>).

le lien avec leur partenaire violent alors même qu'elles subissent des sévices graves allant parfois jusqu'à la mort (Bastien, 2009 ; Kaës, 2010 ; Grihom, 2015). Dans ces couples, le lien semble résister à tout en dépit des efforts et tentatives pour rompre une spirale souvent dévastatrice et traumatisante pour les enfants (victimes et non plus témoins)⁹³. C'est notamment sur cette ligne de crête que les problématiques de ce chapitre seront dépliées en considérant les *résistances* du côté des hommes et des femmes impliqué(e)s dans un corps à corps destructeur, déniaient ou banalisant leurs actes en particulier pour les hommes auteurs (Léveillée & al., 2020). Dans un premier temps, j'évoquerai le projet international ViC-CLiC⁹⁴ [*Vi(olences) C(onjugales) – (Place du) C(orps) et des Li(ens) (dans le) C(ouple)*], mené de 2019 à 2021, dont j'étais *responsable scientifique*. L'originalité de ce projet s'inscrit dans deux axes : d'une part, une *approche interdisciplinaire* (psychologie, sociologie, droit et médecine) fondée sur des *investigations de terrain* (associations ; Unités médico Judiciaires-UMJ) permettant de dégager des *indicateurs communs* ; d'autre part, une *dimension pluricentrique* impliquant les universités de Lorraine et d'Alsace et leur Maison des Sciences de L'homme respective (MSH-Lorraine et MISHA) ainsi que des réseaux de recherche plus vastes aux niveaux national (Poitiers, Toulouse) et international (territoires transfrontaliers - Luxembourg ; Belgique, Allemagne- et Canada / UQAM, Algérie/Skidida)⁹⁵. Ce travail conjoint qui a donné lieu à plusieurs productions scientifiques⁹⁶, met en relief les *dimensions de l'emprise dans le lien, la question d'un corps qui ne fait pas limite* (pour les femmes victimes en particulier) et les *particularités du manque, de la perte* dans les relations de couple, éléments abordés dans les paragraphes qui suivent.

Une seconde partie sera consacrée à un autre projet auquel j'ai collaboré et né de la continuité des travaux de recherche avec mes collègues de l'Université de Strasbourg. Il s'agit de VIC-PADEJ [*Vi(olences)C(onjugales) : Pa(rentalité) des mères et D(écisions) de J(ustice)*]⁹⁷, réalisé de 2021 à 2023 sous la responsabilité scientifique de Anne Thevenot et Claire Metz (SuLiSom, UR 3071). Ici, ce sont les *enjeux de la parentalité*, plus précisément *le lien mère-enfant*, dans un contexte de *violences conjugales* qui sont davantage interrogés. Dans la lignée de travaux princeps (Demogeot, 2021 ; Demogeot, Metz & Thevenot, 2023),

⁹³ Depuis 2021, la loi a changé et les enfants qui sont témoins de violences conjugales sont désormais considérés comme des co-victimes des violences.

⁹⁴ ViC-CLiC : 2019-2021, financement par le Réseau National des Maisons des Sciences de l'Homme (RNMSH), responsable scientifique, 6 000 euros.

⁹⁵ L'équipe est présentée dans le paragraphe 1.1. ViC-CLiC, p. 63

⁹⁶ 2 chapitres d'ouvrage, 4 communications dans des colloques internationaux, 5 communications dans des séminaires, 1 ACL dans une revue internationale en révision.

⁹⁷ VIC-PADEJ : Financement de 32 236 euros par la Mission de Recherche Droit et Justice.

j'indiquerai ma contribution aux réflexions sur les questions *du corps et de l'effraction* ainsi que sur la dimension *des manques dans le lien* s'articulant autour de quelques hypothèses encore au travail à ce jour.

1. ViC-CLiC : Un lien conjugal entre passion et haine...

1. 1. Contexte et présentation de l'étude

Les résultats de cette recherche ont pour l'instant donné lieu à 1 ACL (en révision) dans une revue internationale, 2 chapitres d'ouvrages, 4 communications dans des colloques internationaux, 2 communications dans des colloques nationaux, 5 participations à des séminaires. Seuls les résultats concernant les femmes ont été publiés, les données denses recueillies relatives aux hommes (entretiens semi-directifs, résultats au Rorschach, génogrammes) feront l'objet de publications ultérieures.

Ont été impliqués dans ce travail de recherche interdisciplinaire national et international : les universités de Lorraine et d'Alsace, avec notamment les participations de Claire Metz (MCF-HDR psychologie clinique, psychanalyste) et Anne Thévenot (Pr. Psychologie, psychologue) toutes deux rattachées au laboratoire SuLiSom (UR 3071) ainsi que leurs Maisons des Sciences de l'Homme respectives (MSH-Lorraine et MISH-Alsace), les universités de Poitiers en la personne de Marie-José Grihom (Pr. Psychologie clinique, psychanalyste, CAPS UR 4450), de Québec Trois Rivières au Canada avec la présence de Suzanne Léveillé (Pr. Psychologie, CRI VIFF), de Skidda en Algérie avec Zoubir Boussafsaf (MCF en psychologie, membre associé SuLiSom, UR 3071). En outre, étaient investis dans ViC-CLiC, les praticiens hospitaliers médecins légistes Elodie Marchand et Laurent Martrille (Unité Médico-Judiciaire de Nancy), les structures de terrain avec les soutiens de Mélanie Vargiu (psychologie clinicienne à l'Association Est Accompagnement en Moselle) et de Nadine Barthélémy (intervenante sociale-police nationale de Thionville), des juristes Isabelle Corpart (MCF-HDR, CERDACC - Haute Alsace) et Julie Leonhard (MCF-HDR, Institut Français Gény, UL), les sociologues par l'intermédiaire de Cristina Oddone (DYNAME UMR 7367, Unistra). Au niveau de l'UFR de psychologie de Nancy, J. Lighezzolo-Alnot (Pr. de Psychologie), A. Essadek (MCF en psychologie) ainsi que 2 étudiants en Master 2 et 2 étudiants de Master 1 ont rejoint l'équipe.

Concernant le protocole de recherche, celui-ci s'appuie sur une approche interdisciplinaire (droit, sociologie, médecine et psychologie), et *une méthodologie qualitative et quantitative homogénéisée* entre les deux sites principaux participant à cette recherche (Lorraine et Alsace). Nous avons souhaité appréhender pour *30 sujets (15 femmes victimes et 15 hommes auteurs)* :

1) La *nature et la complexité des liens conjugaux et familiaux* (emprise, ruptures, continuité etc.) afin de comprendre ce qui dans le *type d'attachement* résiste à des changements dans la dynamique familiale ; 2) La particularité *des relations corps-psychisme* chez les victimes et les auteurs, dans une conception psychodynamique relative à la métapsychologie du corps, pour cerner plus finement comment prennent place les attaques faites au corps et comment faire limite à la violence physique ; 3) Les *représentations* que les sujets (hommes et femmes) ont des répercussions de ces relations destructrices auprès des *enfants témoins* ; 4) *L'étude des modèles de féminité et de masculinité* tels que mis en récit dans les discours des sujets étudiés, et le rôle que ces représentations ont dans leur rapport à la violence conjugale. Précisons ici que ces problématiques, encore trop peu abordées par la littérature scientifique, ont été explorées et resituées dans une *perspective transgénérationnelle* afin d'envisager des pistes préventives et thérapeutiques adaptées.

Les critères d'inclusion de ViC-CLiC portaient sur un consentement des sujets (préalable légal indispensable), toutefois, ont été exclus de l'étude les sujets en crise (donc dans l'impossibilité de s'inscrire dans la temporalité de ce travail de recherche) et les sujets refusant les épreuves projectives. Dans cette recherche, les participants avaient plus de 18 ans, les victimes étaient des femmes et les auteurs des hommes (au regard des réalités statistiques actuelles sur les violences conjugales). Les victimes devaient être sorties du cycle de violence.

Nous avons dégagé quatre temps méthodologiques auprès des associations (Est Accompagnement), de l'Unité Médico Judiciaire (Nancy et Strasbourg). Le *1^{er} temps* consistait en un *entretien semi-directif* uniformisé entre les deux MSH (Lorraine et Alsace) et la passation d'un *questionnaire* d'attachement (RSQ) pour cerner l'origine de la violence et la qualité d'attachement dans la famille. Dans un *2nd temps*, la passation *d'épreuves projectives* (Rorschach ou TAT) permettait d'appréhender les dimensions intrapsychiques du sujet tandis qu'une *3^{ème} rencontre* était centrée sur l'utilisation du *génogramme* (étude des liens dans la famille). Dans l'après-coup, un *4^{ème} temps* était consacré à la restitution des tests avec le sujet. Tous les partenaires du projet se sont appuyés sur des *entretiens semi-directifs* et sur l'analyse discursive des *mises en récit* de la violence dans les discours des sujets impliqués (Bardin, 2013). Les données recueillies ont été exploitées sous les *angles sociologique, juridique et médico-psychologique* à l'aide d'une analyse double à la fois quantitative et qualitative. En outre, nous avons utilisé le *logiciel d'analyse textuelle Alceste* qui opère une classification automatique des discours, dont il fournit une mise à plat inspirée des méthodes de la statistique descriptive. En effet, Alceste permet une analyse statistique et documentaire complète du corpus (traitement des formes graphiques, des lemmes, des étiquettes morfo-syntaxiques)

pour en faire ressortir les caractéristiques linguistiques (vocabulaire spécifique, thématiques majeures du discours, marqueurs grammaticaux, traits stylistiques, etc.). L'équipe de Strasbourg possédant une base de données d'entretiens relativement importante avec cet outil (N=57) et l'objectif d'effectuer des recherches comparatives trouvait ici sa pertinence. Les protocoles des *épreuves projectives ont été* étudiés en référence à l'École de Paris à partir des travaux de Anzieu, Chabert et Louët (2017), et (Rausch de Trautenberg (1970) pour le *Rorschach* et à partir du système interprétatif de Shentoub et Anzieu (1998) pour le TAT qui accorde une importance centrale à la forme du récit plutôt à côté de son contenu. Le *généogramme* a été investigué à l'appui de la méthodologie proposée par Cuynet et Mariage (2004) tandis que les *questionnaires d'attachement* RSQ ont été évalués avec la méthodologie proposée par Guédeney et son équipe (Guédeney N, Fermanian, & Bifulco, 2010).

Par conséquent, cette étude, résolument ancrée dans une épistémologie psychodynamique a envisagé une complémentarité de réflexions (socioculturelle, juridique, psychologique et médicale), qui a donné lieu à *trois séminaires* de recherche (podcasts réalisés avec l'autorisation des participants). Le premier en février 2021, intitulé « *La prise en compte juridique des violences conjugales, une quête incessante* »⁹⁸ a concerné plus particulièrement la sphère juridique des violences conjugales à l'appui d'un triple éclairage, historique (évolution des mœurs-, secret de famille, autorité maritale, devoir conjugal, etc.-), civil (présentation des dispositifs de lutte contre les violences conjugales et prise en compte des relations parents/enfants) et pénal. Un second séminaire (1^{er} avril 2021), portant sur les « *Violences conjugales et Protection de l'Enfance* » a permis à mon collègue Aziz Essadek (MCF en psychologie, Interpsy, UR 4432, UL) d'intervenir sur les résultats de recherches sur la protection des enfants confrontés notamment à des violences conjugales (modalités de signalement ; possibles accompagnements ; questions relatives à la formation des professionnels). Enfin, en mai 2021, le dernier séminaire s'est centré sur les "*Unités Médico Judiciaires et violences conjugales*"⁹⁹ et a abordé le rôle et la place de l'UMJ, les modalités d'accompagnement, la formation des médecins et les spécificités de la prise en charge psychologique.

⁹⁸ En février 2021, trois interventions de juristes : Renaud Bueb, MCF-HDR, historien du droit, Université de Franche-Comté : "*Une histoire juridique des violences conjugales : du secret des familles à la parole libérée*" ; Isabelle Corpart, MCF-HDR, droit civil, université de haute-Alsace : "*La protection des victimes de violences conjugales exacerbée par la COVID 19*" ; Julie Leonhard, MCF-HDR, droit privé, Université de Lorraine: "*Violences conjugales et droit pénal : impact des grenelles et de la COVID 19*". En mai 2021 et novembre 2021, toutes les interventions ayant été enregistrées avec l'autorisation des participants.

⁹⁹ Sont intervenus : Elodie Marchand et Laurent Martrille, médecins légistes ainsi que Célia Zaffaroni, psychologue clinicienne travaillant à l'UMJ de Nancy.

Les réflexions amorcées dans les paragraphes qui suivent, sont une tentative de synthèse des hypothèses issues de ViC-CLiC que j'ai choisies d'éclairer par quelques illustrations cliniques (anonymisées).

1. 2. Quand le corps ne fait plus limite

Les considérations ci-dessous notamment centrées sur la question de *l'emprise* ont été communiquées lors du colloque international « *Le couple et sa violence : déchiffrage d'un symptôme social. Genre, traumatismes, vulnérabilités et transmission* » qui s'est déroulé à l'université de Poitiers (MSH Poitiers, 20-21 mars 2023). Elles ont également donné lieu à la rédaction d'un chapitre d'ouvrage intitulé « *Au risque d'en mourir : une exploration du côté des victimes du phénomène d'emprise. Illustrations cliniques* » que j'ai rédigé en collaboration avec mes deux collègues, Claire Metz et Anne Thevenot (laboratoire SuLiSom, Université de Strasbourg)¹⁰⁰.

Comment re-lire la dimension *d'emprise*, terme recouvrant le domaine du *pouvoir, de l'appropriation* et utilisé en psychanalyse à travers les expressions « pulsion d'emprise » et « relation d'emprise » (Denis, 2002). Comment interroger les atteintes sans limite au corps et au psychisme, la brutalité des mots, des coups venant alors questionner la *dimension énigmatique* du maintien du lien dans le couple en dépit de violences graves et répétées ? Ne convient-il pas de penser ici à une organisation, à un système qui rende compte davantage de la *complexité du lien* : « L'intégration d'une composante d'emprise à un modèle auto-organisant, et éventuellement auto-désorganisant, du fonctionnement mental peut permettre d'envisager autrement les modalités d'intégration dans le psychisme des données en provenance de l'environnement, de renouveler la question des rapports à autrui, et la plupart de nos façons de voir habituelles, en particulier sur la passivité, l'activité et la violence » (Denis, 2002, p. 11). L'auteur poursuit en précisant que chez Freud (1915), amour et haine entretiennent des relations complexes, la haine n'étant à considérer ni comme « *un phénomène élémentaire* », ni comme « *un opposé de l'amour* ». En ce sens, Denis (2002) ajoute que ce serait de la dégradation de l'amour que surgit la haine : « Lorsque s'installe la haine, l'objet n'est plus qu'objet d'emprise et cesse d'être objet de satisfaction. L'homéostasie du moi se fonde alors uniquement sur la volonté de maîtrise de cet objet et non sur la satisfaction pulsionnelle » (p. 117).

¹⁰⁰ Cet écrit, en cours d'évaluation devrait (sans présager du résultat) paraître dans l'ouvrage intitulé « Le couple, sa violence. Déchiffrages d'un symptôme social et subjectif ».

Nous savons que le corps a son langage pour exprimer souvent à son insu ce que la parole est parfois incapable de traduire. Comment le psychologue clinicien entend-il la souffrance psychique, la conflictualité pulsionnelle, les insuffisances élaboratives du moi, les clivages du vécu, le déni éventuel d'un passé traumatisant, la gestion de la violence... Comment mettre en parole l'indicible ? Dans la violence conjugale, le fil conducteur de notre travail concerne la question du *corps*, battu, abîmé, troué parfois, d'un corps aux limites floues qui ne parvient pas à trouver sa place parce qu'il semble déshabité et non investi. À sa façon, Marin (2022) définit les contours de « *cet espace du dedans* » et la place que nous avons à occuper en nous pour être : « À quel endroit suis-je dans ma tête, dans mes jambes, dans mon estomac ? Dans quel état d'excitation, de nostalgie, de fatigue ou d'ennui ? Il y a sans doute un "*espace du dedans*" où je me tiens, qui est "*ma sensation de base*", comme un socle émotionnel qui constitue mon habitude d'être, une sensation intérieure qui serait ma forme, ma silhouette psychique » (p. 129). En ce sens, la notion d'« *éprouvé corporel* » (Dejours, 2011) qui semble ici renvoyer à « la sensation de base » pourrait faire défaut chez ces femmes victimes de violences conjugales : ainsi cette hypothèse théorique générale qui rejoint nos observations cliniques, nous est-elle apparue pertinente à explorer.

Dans la recherche ViC-CLiC, nous avons dégagé et mis à l'épreuve *trois hypothèses majeures* pour rendre compte des particularités de fonctionnement des femmes et des hommes confrontés depuis de longues années aux violences dans leur couple. Une première hypothèse, davantage centrée sur les femmes victimes, est relative aux *contenus traumatiques et aux éprouvés corporels* de ces femmes qui attaqueraient leur capacité de penser et les fonctions contenantes de leur psychisme. En effet, ce que ces femmes pourraient exprimer s'inscrit dans *l'indicible* en témoignent leur corps déserté et les tentatives de retrouver des éprouvés corporels à l'appui de pulsions destructrices violentes. Une seconde hypothèse s'énonçait ainsi : Les femmes victimes de violences conjugales, confrontées à des *vulnérabilités accrues dans la construction de soi* (pauvreté de la symbolisation ; angoisses associées aux séparations), seraient à la recherche d'une *relation symbiotique avec l'autre*. Enfin, une troisième hypothèse explorait la notion métaphorique « *d'effraction* » : L'autre (le conjoint auteur), tel un corps étranger pénétrerait leur vie psychique pour en prendre possession dans une perspective temporelle durable. Sibertin-Blanc et Vidailhet (2003) rappellent que cette notion d'effraction est d'origine juridique, et ajoute au traumatisme une dimension supplémentaire : celle *d'aliénation*. Nous avons voulu nous décaler d'une vision trop souvent dichotomique des violences conjugales, qu'il s'agisse de pointer un auteur violent ou une victime dont le « masochisme » la porterait à rechercher la souffrance voire à jouir d'être maltraitée. Nous

postulons qu'auteur comme victime sont pris dans une *double aliénation* : une aliénation à leur partenaire en lien avec leur vécu infantile qui se révèle être le fruit de l'aliénation à leur propre inconscient, toutes deux fonctionnant de pair. La recherche du partenaire, au-delà des motivations conscientes, s'inscrit souvent dans des *scenarii* infantiles inconscients qui vont constituer la trame de la relation conjugale (Jaspard & al., 2003 ; Metz & Razon, 2019 ; Miljkovitch, 2009). En outre, ces situations mettent en évidence des modalités d'attachement construites durant l'enfance au regard d'imagos parentales peu étayées et de leurs effets sur le fonctionnement psychique de chacun des partenaires (Miljkovitch, 2001 ; Pinel-Jacquemin & Zaouche-Gaudron, 2009). En effet, l'absence de « *base sécurisante* » vient empêcher la mise en place des limites entre le dedans et le dehors tant sur le plan psychique que corporel, et entrave l'accès à la fonction réflexive chez ces femmes (Fonagy et Target, 1997 ; Main, 1998). Au cours de leur histoire infantile, ces femmes (victimes) et ces hommes (auteurs) n'auraient pas pu entrer dans une dynamique triangulaire d'ouverture à la différence de l'autre, des défaillances tant maternelles que paternelles étant importantes (Ortigues M.-C. & Ortigues E, 2002 ; Daligand, 2015 ; Zaouche Gaudron & Molinier, 2012). La violence conjugale témoignerait donc d'un type *d'attachement insécurisé* montrant que ce n'est pas la relation en elle-même qui augmenterait le risque de violence, mais bien la *qualité du lien*. Les résultats aux questionnaires d'attachement (RSQ) et entretiens investiguant les modalités d'attachement dans ViC-CLiC mettent en évidence la présence de deux dimensions centrales sous-jacentes : *l'anxiété face à l'abandon* et *l'évitement de l'intimité* et rejoignent en ce sens la littérature scientifique (Di Piazza & al., 2017). De plus, nos travaux montrent que la majorité des auteurs (tout comme les victimes) fonctionnant sur la base d'un attachement « *insécurisé* », manifeste des caractéristiques centrales communes telles que : peu de capacités de mentalisation, une forte angoisse d'abandon, une dépendance relationnelle et des affects dépressifs accrus, confirmant là aussi d'autres études (Di Piazza & al., 2017 ; Léveillé & al., 2020).

Au regard de ces résultats, nos investigations se sont centrées sur la souffrance générée par un attachement insécurisé, souffrance est à l'œuvre dans *l'ambiguïté des liens* qui se tissent entre agresseur et agressé(e). Il y aurait d'un côté une personne qui ne peut agir que par la force physique et mentale dans sa relation avec l'autre humain pour calmer son sentiment de terreur et de l'autre, une personne qui préfère subir cette relation d'emprise totale plutôt que la solitude et sa propre terreur devant un vide existentiel (Bouville, 2022). Ainsi *la relation d'emprise* entre deux sujets trouverait sa source dans les tous premiers temps de la vie psychique au moment où le sujet, faisant l'expérience d'un sentiment de désaide, traite l'angoisse avant l'émergence, ou non d'un autre secourable. Selon Freud (1905), la relation à la mère, plus précisément au corps

de cette dernière, serait le point de départ de toute relation de séduction et serait prototypique de la relation d'emprise. Ce premier lien implique une forme de *confusions* à triples niveaux : « *confusion des corps* » elle-même « consubstantielle à une *confusion de la langue* » puis *confusion des sentiments* (Christaki, 2021), l'emprise chez l'adulte renverrait alors à une actualisation de l'emprise exercée dans l'infantile. Prenant appui sur une nouvelle de Zweig¹⁰¹ Christaki (2021) souligne la *dépersonnalisation progressive* d'un des personnages (Roland, un adolescent) sous l'emprise de son maître. Ces propos font en quelque sorte écho aux réflexions de Denis (2002) qui précise que la destructivité pour le sujet (ici l'auteur de violence) est obtenue par l'exacerbation de l'emprise visant un *effacement de l'autre*. En outre, *la répétition des actes* sous forme d'une « *même scène* » (Mc Dougall, 1972) est effectuée indéfiniment, la recherche de « *sensations intrapsychiques* » (d'autres les nommeraient « jouissance ») se substitue alors à une « satisfaction sadique qui aboutirait à un auto érotisme organique privé de représentations ou de dimension fantasmatique » (Denis, 2002, p. 130). Notons ici que ces situations de domination et d'emprise dans le couple mettent régulièrement les enfants en danger, certaines personnalités parentales montrant une image sociale lisse et suscitant l'admiration voire la fascination, se révèlent très toxiques pour le développement psychique de leurs enfants, niant toute possibilité de développement de l'altérité et toute possibilité de subjectivation chez ces derniers (Romano & Izard, 2019). À l'appui d'une situation clinique, nous voudrions ici rendre compte de la parole de ces femmes afin de montrer comment s'est construite selon elles leur trajectoire de vie les conduisant à rester si longtemps avec leur partenaire violent¹⁰². Le cas de Colette est prototypique parce qu'il permet d'évoquer les ressorts psychiques à l'œuvre dans le lien à son partenaire, et d'entendre que nos dispositifs d'accompagnement sociojuridiques doivent être ajustés à la prise en compte des enjeux psychiques que nous venons de développer - faille narcissique favorisant une forme de confusion, dépersonnalisation annihilant la capacité d'agir - lorsqu'un rapport d'emprise est à l'œuvre.

Lorsque nous la rencontrons, Colette est accueillie depuis quelques mois avec ses deux filles dans un Centre d'hébergement régional spécialisé. L'aînée, âgée de 16 ans, est née d'une première union avec son premier conjoint un homme affectueux et gentil selon Colette : « maintenant on voit ce qu'on a perdu... Mais c'était pas du tout un homme violent pas du tout... Rien à voir mais rien à voir... Bien au contraire c'était enfin non on va dire c'était une relation normale voilà tout simplement tout ce qu'il y a de plus normal,

¹⁰¹ Stefan Zweig, *La confusion des sentiments*, Paris, Librairie générale Française, 1927, 1991.

¹⁰² Au total, 38 témoignages ont été recueillis¹⁰², les entretiens enregistrés et anonymisés ont été étudiés selon les méthodes d'analyse de contenu (Bardin, 2013) et du discours (Azoulay & Emmanuelli, 2000).

des disputes normales ». Cet homme était si normal qu'elle ne peut rien en dire de plus, nous saurons seulement qu'il était souvent en déplacements professionnels, ce qui aurait aussi contribué à son éloignement de la vie de leur fille : « disons qu'il n'a pas trop géré son rôle de père après la séparation, bon il a un travail qui fait qu'il est à l'étranger, donc il ne rentre pas souvent en France mais bon c'est vrai que le lien c'est un peu, il l'a cassé ». Colette évoque cette relation sans affect particulier, on ne saura pas non plus ce qui a conduit à leur séparation. C'est avec le père de sa seconde fille aujourd'hui âgée de 8 ans que Colette a vécu différentes formes de violences : dévalorisation, insultes, coups, entraves à sa liberté. Les violences conjugales ont débuté très peu de temps après la mise en couple alors qu'elle était enceinte : « il était très timide très réservé très gentil, donc il n'y a rien qui faisait supposer... Qu'il pouvait être comme il a été après quand on était en couple, rien, à part l'excès d'alcool au début ». Pourtant en plus de ces « problèmes d'alcool de drogue tout au début / il est allé en prison peu de temps après que je l'ai connu, voilà on est amoureuse, j'ai pas trop compris ce qui se passait ». A cette occasion Colette découvre que cet homme était déjà allé en prison pour violence sur force de l'ordre, même si « ça ne collait pas avec [son]éducation », elle pensait qu'elle allait pouvoir le changer, l'aider car « y avait quand même un bon fond à faire sortir de lui parce qu'il pouvait être gentil... On se sent à la limite prise d'une mission pour aider la personne ».

L'entretien met ici en exergue un *fantasme de réparation* à l'œuvre dans l'attachement que Colette a à son conjoint, fantasme qui a en grande partie contribué au nouage du lien. Cependant, sa « mission » d'aider cet homme prend la forme d'une *soumission à la tyrannie* qu'il déploie sur elle d'abord, et les fillettes ensuite. Colette ne parvient ni à poser de limites à la violence de son conjoint, ni à protéger ses enfants bien qu'elle ait conscience de leur souffrance. En outre, la vulnérabilité de Colette s'ancre également dans son histoire infantile : mal aimée et dévalorisée par son père, peu voire pas protégée par sa mère elle-même soumise à son époux. Relevons ici quelques paroles édifiantes traduisant des *processus de transmissions intergénérationnelles des liens* :

« Papa n'avait aucun geste d'affection envers nous... il nous prenait pas par la main, il nous portait pas, il nous embrassait pas... C'était un rustre froid... destructeur... c'étaient aussi des dévalorisations du style "ah t'as un mauvais bulletin t'es nulle tu ne vaux rien". Mon père est quelqu'un qui a détruit maman psychologiquement aussi... Et je pense que ça a à voir... Que je sois restée aussi longtemps... Même si je me demande si ça a pas une influence avec ce que j'ai vu enfant... Maman était une femme soumise pareil, elle a pas osé partir bon à l'époque en plus ça se faisait pas... ».

Comme sa mère, Colette reste sous l'emprise d'un mari violent et endure le même calvaire (le sien et celui de sa mère), même si à la différence de celle-ci, au vu des mutations culturelles et sociétales, il est aujourd'hui possible, voire attendu, de quitter son conjoint violent. Les phénomènes d'emprise voire la dépersonnalisation apparaissent dans le vécu de Colette avec son partenaire :

La nuit j'avais pas le droit de dormir si il ne dormait pas, j'avais pas le droit de dormir, il me réveillait avec des coups de pieds, ouais pourquoi tu dors t'es qu'une grosse feignasse tu veux rien faire, tout ça parce que lui ne dormait pas donc j'avais pas le droit de dormir pas le droit de manger comme je voulais enfin bon pas le droit de regarder la télé comme si j'en avais envie c'était selon que lui m'autorise. On a l'impression qu'on meurt à petit feu de l'intérieur... Qu'on est juste un objet... Qu'on fait les choses automatiquement mais on n'a plus le droit de réfléchir on n'a plus le droit de penser voilà... Comme un objet on fait partie... Des meubles. Après à un moment donné on se résigne, on se dit bah tant pis on trouvera une autre solution, c'est la fuite toute seule ou comme je vous ai dit à un moment on pense au suicide on pense à tuer la personne.

En plus du désespoir, nous ressentons ici la *force de ce lien destructeur* que seule la mort (de l'un ou de l'autre) pourrait interrompre selon Colette. Dans cette situation, c'est la fille aînée de cette femme, alors en internat au lycée, qui sollicitera l'assistance sociale de l'établissement. Cette *tierce* personne ne s'est pas limitée à lui enjoindre de mettre en œuvre ses ressources comme cela avait le cas auparavant, - le médecin lui disant ne pas pouvoir faire les démarches à sa place et l'enjoignant de « ne pas rester là-dedans... de sortir de là, de faire quelque chose » -, il n'avait pas été suffisamment en mesure de saisir l'incapacité psychique de Colette à se déprendre de ses liens mortifères. Au-delà (ou en-deçà) de la difficulté à agir de cette femme, c'est bien *l'impossibilité à penser* qui nous paraît à l'œuvre, la construction de cet « espace pour penser » imposant des préalables. En effet, plusieurs auteurs (Anzieu, 1985 ; Golse, 2001, Dejours, 2011) soulignent les liens entre « contenu et contenant », plus précisément entre pensée et corps, en rappelant que la mise en place des contenants, « enveloppes psychiques », précède de loin l'élaboration des contenus psychiques. Par conséquent, la pensée émergerait de la possibilité de donner à son corps cette capacité de s'éprouver et de sentir la vie en soi, l'individu tenant cette sensibilité de l'histoire de son corps et de sa construction (Dejours, 2011). Dès lors, les contenants de pensée permettent ensuite au sujet d'introjecter la fonction contenante et limitante de l'objet primaire (Golse, 2001), cette *dimension pare-excitante* conduisant à gérer des petites quantités d'énergie, condition essentielle selon Freud (1920) pour que l'appareil psychique fonctionne sans être submergé. Nous faisons l'hypothèse que dans « ce jeu du détour par l'autre », cette professionnelle (l'assistance sociale) a su prêter à Colette, « son appareil à penser » (Bion, 1962), ce qui lui a permis de se séparer de son conjoint. En outre, l'espace psychique contenant, *sécuré* a certainement conforté les assises narcissiques de Colette puisque « se sentir penser accentue le sentiment d'exister » (Golse, 2001). De fait, en intériorisant cette adulte-support du moi, Colette s'est petit à petit autorisée à « être seule en présence de l'autre » (Winnicott), condition selon laquelle une vie intérieure devient possible.

Par ailleurs, les réflexions relatives à l'emprise amorcées dans cette partie, mettent en exergue d'autres perspectives ouvertes par le projet ViC-CLiC et relatives à la *clinique du lien, les dimensions de « tiercéité »* en particulier que je souhaite partiellement évoquer. Ces éléments se trouvent en intégralité dans le chapitre « *Sauvagerie conjugale : ce qui dans le lien a manqué* » issu de l'ouvrage collectif auquel j'ai participé, intitulé « *Faire face aux violences conjugales : Approches croisées d'un phénomène complexe* », publié en 2021 sous la direction de mes collègues, Anne Thevenot et Claire Metz. Un phénomène bien complexe en effet, les modes d'expression des violences conjugales mobilisant des clés de compréhension parfois difficiles à trouver, en témoigne le très récent procès de Mazan¹⁰³.

1. 3. Ce qui dans le lien a manqué

Au-delà de la question de l'emprise, les entretiens menés auprès des femmes se sont focalisés sur une exploration du lien d'attachement construit durant l'enfance afin de comprendre comment il peut avoir une influence sur le psychisme de ces victimes de violences conjugales et comment cela les conduirait à avoir une relation particulière à leur corps. Ces réflexions nous ont donc conduits à explorer plus précisément la spécificité des *liens corps-psyché chez ces femmes*, fil conducteur de notre travail de recherche. Etymologiquement, le terme « *violence* » du latin « *violentia* » et « *violentus* » appartient à la famille de « *violare* » qui signifie traiter par la force, porter atteinte à, dévaster, profaner, outrager (notamment une vierge), souiller, etc. (source Le Grand Robert / Littré). Dans cette perspective, la violence est donc une force qui s'impose au corps ou à l'esprit. Au vu de ces considérations, Grihom (2015) note que notre droit contemporain entend que sont violents les actes qui excluent le consentement de la victime, seule la notion de consentement permettrait donc de différencier les actes punissables de ceux qui ne le sont pas. De son côté, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2012) définit la violence conjugale comme : « Tout comportement au sein d'une relation intime qui cause un préjudice ou des souffrances physiques, psychologiques ou sexuelles aux personnes qui font partie de cette relation, incluant des actes d'agressions physiques, de violences psychologiques (intimidation, humiliation, rabaissement), rapports sexuels forcés et autre forme de coercition sexuelle, comportements autoritaires ou tyranniques » (p. 1).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, Bowlby (1969) considère que l'attachement est un besoin inné, la recherche de la proximité maternelle étant alors un besoin primaire. Mary

¹⁰³ L'affaire judiciaire française Mazan concerne 49 hommes accusés d'avoir violé Gisèle Pelicot, droguée à son insu durant des années par son mari, Dominique Pélicot, également mis en cause (Le Monde, 19 septembre 2024).

Ainsworth (1978) poursuivant les travaux de Bowlby, met en évidence le concept fructueux de « *base sécurisante* », l'amour donnant cette sécurité qui ne renforce pas la dépendance mais qui permet à l'individu d'avoir « *une chambre à soi* » pour reprendre la métaphore de Virginia Woolf, de s'ouvrir au monde et d'explorer ce dernier. S'appuyant sur les travaux d'Ainsworth, les époux Guedeney et Guedeney (2021) soulignent que c'est la confiance en l'idée qu'une figure de soutien, protectrice, sera accessible et disponible, et ceci quel que soit l'âge de l'individu en cas de besoin qui permettra au sujet de se sentir en sécurité. Toutefois, attachement et amour se recouvrent-ils ? Plusieurs auteurs (Pierrehumbert, 2006 ; Miljkovitch, 2009), indiquent que relation d'attachement et relation amoureuse constituent toutes deux un « *lien affectif* ». Selon Ainsworth (1978), les « liens affectifs » sont de longue durée, dirigés vers un partenaire non interchangeable et ces liens supposent une forme de représentation de la personne ainsi qu'un désir, au moins intermittent, de maintenir la proximité ou l'interaction avec celle-ci. Dans cette perspective, la séparation inexplicite provoquerait la détresse et la réunion le plaisir, la perte entraînant un travail de deuil. Toutefois, Ainsworth insiste sur un point qui nous paraît central : l'attachement n'est pas synonyme de *dépendance*, puisque, au contraire, l'expérience de sécurité permet l'activation de comportements d'exploration ainsi que la possibilité d'une reprise de distance du partenaire. Si Bowlby et Ainsworth (1978) ont souligné les fonctions contenantantes de l'attachement sécurisé et Anzieu (1985) celles du Moi-peau, d'autres auteurs ont évoqué une violence primaire constitutive du lien précoce de l'enfant à la mère (Winnicott, 1971 ; Aulagnier, 1975). Un mouvement de haine naît de la frustration chez l'enfant de ne pas pouvoir fonctionner dans la toute-puissance et de devoir accepter la limite castratrice imposée par les parents. En ce sens, Aulagnier (1975) souligne que la *violence primaire* trouve ses racines dans les paroles de la mère adressées au bébé, alors que celui-ci est encore incapable d'en saisir la signification. L'auteure mentionne : « La violence primaire est l'action psychique par laquelle on impose à la psyché d'un autre un choix, une pensée ou une action qui soit motivée par le désir de celui qui l'impose mais qui s'étaye sur un objet qui répond pour l'autre à la catégorie du nécessaire » (p. 40). Cette violence primaire se situe donc entre le désir de l'un et le besoin de l'autre. D'une autre manière, dans son ouvrage intitulé « *La sauvagerie maternelle* », Dufourmantelle (2001) souligne que « toute mère est sauvage. Sauvage en tant qu'elle fait serment, inconsciemment, de garder toujours en elle son enfant. » La volonté de conserver *inaltéré* le lien qui unit une mère à son enfant, de perpétuer ce serment jusqu'à l'étouffement et parfois même le meurtre désignerait la *sauvagerie maternelle*.

Dès lors, c'est l'accès à l'altérité permise par la « *tiércité* » (Golse, 2001) qui permettra de briser ce serment et qui conduira l'enfant à devenir lui-même, à accéder à sa vérité, à

abandonner sa mère et à traverser la peur d'être lui-même abandonné. Si la violence a toujours un enjeu d'identité, plus précisément identité de la victime que le sujet cherche à anéantir (Dejours, 2011), Daligand (2015) remarque qu'au cours de leur histoire infantile, les femmes victimes n'ont généralement pas pu entrer dans une *dynamique triangulaire* d'ouverture à la différence des sexes. En difficulté d'entrer dans un processus d'identification à la mère, ces femmes se situent souvent que dans une sorte de duplication maternelle : « *Je suis la réplique de ma mère* », elle-même victime, soumise, voire violée. En effet, les femmes victimes de de violences conjugales que nous avons rencontrées s'inscrivent inconsciemment dans une dynamique similaire : elles conservent pour certaines, ou ont conservé longtemps, un lien fort avec leur conjoint en dépit des violences chroniques avec le souhait de réparer l'autre violent voire de le transformer. D'ailleurs Dufourmantelle (2001) souligne ces enjeux de réparation : « Sauver le père, ou la mère, c'est payer au prix le plus élevé la répétition du lien ; c'est reprendre pour soi, indéfiniment, la règle faussée avec laquelle ils ont fabriqué de l'attachement » (p.94). Au départ d'une relation amoureuse, Anzieu (1985) évoque le fantasme d'une peau commune, « réduplication de la peau commune à la mère et à l'enfant ». Chacun se baigne dans l'illusion de l'unité, l'unité du Moi, un *Moi idéal* satisfait à l'intérieur de l'enveloppe commune, la peau fournissant à l'appareil psychique les représentations constitutives du Moi et de ses principales fonctions. Daligand (2015) rappelle que les femmes victimes de violences choisissent généralement un homme « *en miroir* », lui-aussi banni du désir, infirme de la parole, puis progressivement dans le couple, la femme n'est plus que récepteur de jugements, dépréciations, grossièretés, injures, menaces et coups. À titre d'exemple, dans les protocoles Rorschach, des propos tels que « *deux personnes en fusion* » (planche III) suivis de « *un semblant de bestiole [...] Je vois un gros monstre comme ça qui se déploie, avec sa tête là et ses deux bras...La force, l'horreur, le mal, la terreur, il est moche* » (planche IV) rendent compte des ambiguïtés du lien. D'une part, pour les femmes victimes, la violence subie masquerait souvent une violence interne liée à un sentiment d'existence menacé dans le lien à la mère, à des traumatismes de l'enfance, à la honte et à un défaut d'investissement (Grihom, 2015). D'autre part, du côté des auteurs, Zaouche Gaudron et Molinier (2012) ont montré que « le passage à l'acte violent serait une protection pour lutter contre une dépendance excessive liée aux expériences maternelles, vulnérable au rejet, à l'abandon, à l'humiliation, en raison de ses vécus archaïques » (p. 122). Comme nous l'avons mentionné, ce n'est pas la relation elle-même qui nourrit le risque de violence mais plutôt le *type de lien* dans le couple. En effet, les recherches actuelles sur l'attachement dans le cadre des violences conjugales (Di Piazza et al., 2017) mettent en évidence que les personnes évitant les relations intimes ont

tendance à inhiber leurs émotions. Elles ne peuvent alors ni les identifier ni les extérioriser (Pierrehumbert, 2006) et communiquent ainsi très peu avec leur entourage. À l'inverse, les émotions négatives sont ressenties très violemment, génèrent de l'anxiété et favorisent les excès de colère (Pierrehumbert, 2006). Lorsqu'elles se sentent menacées d'être rejetées, ces personnes expriment leur détresse en maintenant *une proximité accrue avec autrui*, la violence conjugale apparaissant alors comme un moyen pour contrôler et dominer l'autre. Concernant les victimes, les études cliniques témoignent d'imagos parentales défailtantes ; l'idée que la mère a été peu disponible à l'égard de sa fille, abandonnante, voire rejetante, comme si sa propre identification au féminin de son enfant était problématique (Grihom, 2015). En ce sens, nous avons noté dans nos travaux que les fragilités narcissiques, les failles dans l'estime de soi, le défaut de mentalisation, les angoisses d'abandon, ne permettaient pas au psychisme de jouer un rôle protecteur à l'égard du corps, conduisant la femme victime à désertir son corps propre. C'est cette spécificité *des liens corps et psychisme* (particulièrement chez les femmes victimes) que nous avons voulu valoriser dans nos recherches parce que la littérature scientifique n'utilisait que trop peu ce prisme de lecture centré sur le corps. David Le Breton (2011) indique que la peau, point de contact avec le monde et les autres, est porteuse de sens et que toute attaque faite au corps renverrait possiblement à « la volonté de s'arracher à soi, de changer de peau. Toute marque corporelle, propice ou rageuse, est polysémique, et nombre d'entre elles sont simultanément biffure et signature, effacement d'un brouillon pour accéder au propre » (p. 4).

Afin d'illustrer ces réflexions théoriques, je présenterai quelques passages d'une situation clinique dont l'intégralité figure dans le chapitre mentionné précédemment que j'ai écrit dans l'ouvrage coordonné par Thevenot et Metz (2021). Pauline a 26 ans lorsque je la rencontre, elle travaille dans un supermarché et parvient à mener une vie indépendante lorsqu'elle fait la connaissance de son « copain », lors d'une soirée chez des amis.

Au bout de deux mois de « lune de miel », le couple s'installe ensemble et environ après huit mois de vie commune, survient le premier coup de poing auquel Pauline riposte dans un premier temps. Elle raconte qu'il la frappe mais comme elle n'est pas prête à se laisser faire, elle lui dit : « Arrête je suis pas ton ancienne copine ! Je vais pas te tromper moi ». De là, elle mentionne comment le coup de poing de son ami part, comment elle rétorque en lui donnant un coup aussi... Puis, il lui remet un coup, puis elle... Pauline souligne : « Et il y a au moins dix coups qui se sont échangés et puis ben au bout de dix coups vous voyez que vous êtes la plus faible. Donc je me suis arrêtée là. » La jeune femme énumère également les joutes verbales et physiques que lui rappelle ce premier temps de violence, une image semble dominer : elle se dit « écroulée » après ces coups. Elle n'en dit pas davantage, ni ressenti, ni affect ne se font jour. Après cette première et seule révolte, la violence du conjoint s'installe progressivement pour une table mal dressée, un sourire, un maquillage qui n'aurait pas dû être, un plat pas assez cuit... Les mois se suivent de la sorte, le couple décide quand même d'avoir un enfant car la jeune

femme espère toujours que son compagnon « va changer ». Les violences débutent toujours de la même façon par un épisode de jalousie possessive du conjoint. Toutefois, ce sont les nouveaux coups après l'arrêt de la contraception qui vont pousser Pauline à la séparation. Taraudée par la honte, elle se décide à parler à ses parents qui la soutiennent alors et l'accueille chez eux. Lors de l'entretien clinique, nous apprenons que le père de Pauline fut un enfant de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), abandonné par sa mère, son père étant décédé peu avant sa naissance. Par ailleurs, la jeune femme évoque à de nombreuses reprises les violences conjugales des parents de son conjoint. Pauline ne parvient pas à s'expliquer son attitude, l'entretien est alors émaillé de questionnement sur sa propre passivité : « je sais pas pourquoi j'ai laissé passer ça ». Au contraire, elle est d'emblée prise dans la honte et dissimule les traces « j'ai la peau qui marque vite, il me le disait / J'ai des manches longues ». La peau est l'instance visible du corps, chez les femmes victimes, la peau marquée est souvent cachée. Pauline indiquait à ce titre en parlant de son compagnon : « il savait que je marquais facilement alors il s'arrangeait pour me frapper là où ça ne se soit pas... »

Il est surprenant d'entendre Pauline reprendre ici les mots mêmes de son conjoint comme s'il lui était impossible de s'en décoller pour penser la violence : est-ce « la peau qui marque vite » comme il le lui a suggéré, ou bien plutôt est-ce que les traces attestent de la violence des coups ? Pauline semble ne pas pouvoir se protéger des coups récurrents comme si elle n'habitait pas ou plus ce corps agressé. Au fil de nos rencontres, la situation de la jeune femme montre deux mécanismes à l'œuvre : tout d'abord, *l'emprise*, conduisant à la dépersonnalisation que nous avons mentionnée dans le paragraphe précédent. En effet, Pauline dit à plusieurs reprises : « Je n'étais pas moi... Ce n'était pas moi... Je ne pensais pas, je ne ressentais pas les choses... Après les coups, je reprenais ma respiration, je préparais le repas ». Les paroles de la jeune femme font écho aux remarques de Costantini (2012) qui indique : « La violence toujours insidieuse, confronte le sujet à un réel qu'il ne soupçonnait pas, figure étrange, voire inquiétante, Freud n'est pas sans en méconnaître la particularité, puisque dans son texte, *l'Umheimlich* (1919), il affirme que l'énigme qu'elle suppose, surgit en lieu et place d'un savoir impossible » (2012, p. 43). Par conséquent, la violence échappe au sens en même temps qu'elle met en évidence « *une expérience du dehors* », expérience dans laquelle le sujet semble ne pas se reconnaître où il se vit comme dessaisi, dépossédé, sans action ni pouvoir sur ce qui lui arrive. En effet, celui-ci est comme « exclu et témoin d'une incompatibilité peut-être sans recours entre lui et son être, la conscience de soi et son identité » (Costantini, 2012, p. 45). L'individu exposé à la violence, n'est alors que le déchet de celui qui l'observe et qui contemple sa ruine, rencontrant en l'autre, cette part inhumaine. Dès lors, ayant perdu son corps, le sujet (ici la femme victime) a perdu sa demeure. Dans cette expérience de l'étrangeté, c'est la pensée qui tourne autour du corps. Cette situation clinique nous a amenés à poser ici l'hypothèse que

les patientes rencontrées lors des entretiens, Pauline y compris, nous mettent en contact avec des *éléments corporels archaïques* correspondant à des formes brutes de l'expression pulsionnelle, assimilables sur le plan théorique aux éléments Bêta décrits par Bion (1962) ou aux pictogrammes de Aulagnier (1975). Dans le contexte des violences conjugales au sein du couple, les défauts massifs d'édification de l'image du corps viennent dire l'impossibilité d'intégrer toute représentation du corps dans un appareil psychique trop fragile. Tout se passe comme s'il y avait *une rupture entre psyché et soma*, la question des angoisses concernant les éprouvés corporels restant alors au premier plan.

De notre expérience clinique, il ressort que ces femmes victimes de violences semblent présenter pour la plupart une *problématique des limites* les conduisant à un défaut de différenciation moi / objet – dedans/dehors – intérieur/extérieur... Si l'on se centre sur ces considérations, nous pouvons envisager les impacts de cette problématique des limites quant au traitement de la différence des sexes et du conflit œdipien (Ortigues & Ortigues, 2002). « *Attachement et perte* », c'est ainsi que Bowlby (1969) a intitulé son œuvre, les violences auraient alors une fonction antidépressive permettant de maintenir le lien et de dénier toute perte. C'est d'ailleurs ce que soulignent Bastien et Kalonji-Ditunga (2012, p. 120) :

En effet, dans le cas de l'attaque du lien, c'est précisément le lien à l'autre qui est attaqué pour survivre à la crainte du retour de l'expérience de la perte du lien, du vide, du rien, des expériences de désintégration antérieures. C'est bien la répétition infinie de l'échec du détachement primaire de l'objet qui est centrale. À savoir que la *différenciation moi/non-moi* n'est pas suffisamment inscrite, que la symbolisation n'est pas effective. Et pour Winnicott la répétition inlassable des tentatives de destructions et la résistance à celles-ci, qui caractérisent cette clinique, sont intimement liées à l'échec de la mise en place de l'extériorité de l'objet, c'est-à-dire aussi à la différenciation entre la réalité interne, psychique, et la réalité externe.

En effet, les propos de Pauline rendent compte de répétitions de violences, tout se passe comme s'il fallait « le vivre pour le comprendre » pour tenter d'éclairer la violence et la confusion, comme une exploration à risques de ce qui guidait sa vie et celle de son ami. Dans cette perspective, Ortigues et Ortigues (2002) pense que les répétitions expriment « une recherche, un questionnement comme si la personne tentait de débrouiller une énigme et/ou de repérer rétrospectivement la place qu'elle occupait dans des situations douloureuses subies, tentait de s'y retrouver, de se trouver » (p. 12). Pour Dufourmantelle (2001), dans la répétition, « ce qui se répète, c'est le manque, ce qui ne s'est pas produit. *Ce qui dans le lien a manqué*, qui s'est dérobé, revient indéfiniment. Dans le réel. Car il n'a pas de mot pour se dire » (p. 71).

Pour finir, je voulais indiquer que nos travaux ont également insisté sur les dimensions de *la honte et la culpabilité*, qui empêchent les sujets victimes de violences de parler, le corps

violente étant vécu comme abject et l'enfouissement de cette honte justifiant d'autant plus le silence (Ciccone & Ferrant, 2009 ; Scotto di Vettimo, 2013). L'intériorisation de cette image honteuse de soi (corps, sexualité, identité, morale) fait naître la culpabilité : Dire ce que l'on a pu ou dû accepter de subir dans le cadre d'un lien destructeur – parce qu'on n'a pas réussi à s'y opposer, notamment – se ramène à un véritable aveu, aveu de l'effraction de « l'inviolable psyché » et du sentiment d'abjection d'être un rien. En ce sens, Ciccone et Ferrant (2009) précisent : « La honte est une souffrance de et dans l'intersubjectivité [...]. [Elle] fait surgir en nous ce qui devait rester caché. C'est une déchirure traumatique devant témoins, réels ou imaginaires » (p. 148). C'est pour n'avoir ni su ni pu empêcher que cela advienne que le sujet va se sentir coupable, voire responsable : « Ce qui m'est arrivé, je l'ai bien mérité. » Nous pouvons, dès à présent, concevoir ces sentiments de responsabilité et de culpabilité comme des *fantasmes de culpabilité* dont la fonction est d'élaborer, d'atténuer le trauma et de lui donner sens (Ciccone & Ferrant, 2009). De fait, cette sensation quasiment constante chez les victimes, n'est que difficilement abordable dans le cadre de la prise en charge clinique, les violences suscitant les sentiments de honte les plus enfouis, les moins dicibles et ceux qui doivent rester les plus « invisibles » (Scotto Di Vettimo, 2013). La honte et la culpabilité permettent de concevoir que la femme abusée cherche à « se punir » à la mesure des fantasmes de culpabilité qu'elle a produits. Cette culpabilité a donc plusieurs visages : se punir (en se faisant battre et violenter), retourner l'agressivité contre soi, se penser « lâche » d'accepter les mauvais traitements, se sentir coupable et responsable de la peine encourue, de priver les enfants de père.... Pourtant, honte et culpabilité pourraient nous éclairer sur les raisons qui conduisent une victime à ne pas porter plainte, ou à ne pas parler de ce qu'elle vit au quotidien, ces sentiments apporteraient ainsi une première réponse à la question du silence.

En conclusion, les données d'une grande richesse de la recherche ViC-CLiC, dont certaines sont en cours d'exploitation (entretien et génogrammes d'auteurs de violences conjugales notamment), montrent la diversité et la *multiplicité des formes de violences intrafamiliales* révélées tant par les victimes que par les auteurs, les récits et les résultats aux épreuves projectives soulignant le climat insécure et la *nature dysfonctionnelle de la cellule familiale*. La création d'une *grille d'analyse du discours* validée par plusieurs laboratoires (Interpsy-UL et SuLiSom-Unistra) est un outil intéressant et pertinent permettant de rendre compte de l'histoire individuelle des sujets, particulièrement de l'inscription des violences conjugales dans celle-ci, de leur relation au/à la conjoint(e) et aux enfants ainsi que des possibles ressources internes et externes aidant à sortir des violences. Par ailleurs, l'étude des

modèles de féminité et de masculinité tels que mis en récit dans les discours des sujets étudiés, et le rôle que ces représentations ont dans leur rapport à la violence conjugale, ont constitué un autre aspect de notre travail que nous continuons à approfondir. Enfin, les apports des *génogrammes* réalisés par ces femmes et ces hommes révèlent la place de la violence dans le lien familial et la *répétition transgénérationnelle* de cette dernière. Le projet ViC-CLiC a également conforté la nécessité de mener des *travaux en lien avec les unités de médecine* légale, de médecine générale et pédopsychiatrie, de droit pénal et civil. Au niveau international, le partenariat avec l'Université de Québec à Trois Rivières (UQTR) à l'appui des travaux de Suzanne Léveillé, Professeure de Psychologie et spécialiste des violences conjugales, se poursuit. Au niveau européen, le *projet Interreg CAPACITI (2023-2027)* dont je suis porteur, centré sur la Protection de l'Enfant dans le cadre de la Grande Région sociale, de par les dimensions de prévention et d'éthique de l'accompagnement de la vulnérabilité qu'il défend, s'inscrit dans la continuité du projet ViC-CLiC.

Je souhaite maintenant affiner les réflexions engagées en évoquant une recherche-action VIC- PADEJ [*Vi(olences)C(onjugales) : Pa(rentalité) des mères et D(écisions) de J(ustice)*], dans laquelle j'étais partenaire, menée de 2021 à 2023 par Daria Silhan, psychologue de Prospective et Systémique Institut (PSI), et sous la responsabilité scientifique de Anne Thevenot et Claire Metz (laboratoire Subjectivité Lien Social et Modernité-SuLiSoM, UR 3071, Strasbourg). Cette étude, dans la continuité de ViC-CLiC a également été soutenue par l'Institut des Études et de la Recherche sur le Droit et la Justice (IERDJ).

2. VIC-PADEJ : enjeux de la parentalité dans un contexte de violences intrafamiliales

2. 1. Une méthodologie mise à l'épreuve

On aura compris dans ce document que *le lien* qui convoque le champ de *l'intersubjectivité* et la psychologie clinique de la *construction du sujet*, est au centre de mes préoccupations de clinicienne et de chercheure. Dès lors, qu'en est-il du soutien apporté aux mères victimes de violences conjugales, plus précisément du « soutien émotif » qui pourrait s'avérer être un facteur de protection (Anaut, 2014 ; Metz & Razon, 2015) permettant à la mère de réagir et de s'inscrire dans un *processus de résilience*, celle-ci étant définie « comme la capacité de l'individu de se construire et de vivre de manière satisfaisante malgré les difficultés et les situations traumatiques auxquelles il peut être confronté au cours de son existence » (de Tychey, 2001, p. 50). Quel paradoxe quand, dans certaines situations, la justice exige de la mère, dans un souci de « *co-parentalité* », qu'elle soutienne (parfois contre son gré) la parentalité du père auteur de violences (Durand, 2015 ; Romano & Izard, 2019). Sur ce plan, Sadlier (2015) précise

qu'une analyse erronée du contexte familial et des enjeux parentaux peut conduire à proposer des modalités de contact, d'hébergement, d'exercice de la parentalité qui augmentent le danger et les risques pour l'enfant. À bien des égards, il a paru évident dans l'accompagnement des femmes victimes de violences conjugales, que si elles et leurs enfants étaient préservés de la menace que représentait l'auteur, alors ils seraient en sécurité physique et psychique. Toutefois, la clinique comme la recherche montrent que ce discours est insuffisant à rendre compte d'une réalité plus complexe puisque les mères ayant subi des violences et souffrant de polytraumatismes, de blessures psychiques, sont en difficulté avec leurs enfants pour assurer la parentalité alors qu'elles-mêmes ont besoin d'aide (Coutanceau & Salmona, 2021 ; Metz & Thevenot, 2015 ; Sadlier, 2021). Au regard du contexte de vie, des violences subies, le parent victime témoigne bien souvent d'une estime de soi effondrée et d'un manque de confiance dans ses compétences de parent protecteur. De plus, avoir été constamment disqualifié par l'auteur entrave le parent-victime dans l'exercice de l'acte éducatif par exemple dans la possibilité de mettre des limites aux enfants en particulier face à ceux qui pourraient reproduire un comportement violent et irrespectueux envers leur mère (Coutanceau & Dahan, 2020 ; Sadlier, Durand & Ronai, 2015). En ce sens, Turcotte et Léveillé (2020) soulignent par exemple : « Certaines mères éprouvent de la difficulté à maintenir des limites claires et cohérentes et peuvent avoir tendance à utiliser davantage de punitions physiques à l'endroit de l'enfant. Elles peuvent aussi présenter moins de comportements maternels chaleureux et éprouver de la difficulté à répondre aux besoins physiques et émotionnels de l'enfant » (p. 126). Dès lors, les études convergeant vers l'importance de l'accompagnement de la relation mère-enfant estiment que les difficultés avérées des femmes dans l'exercice de leur fonction maternelle sont une conséquence des violences conjugales qui ont impacté leurs capacités d'attachement et d'habileté parentale. En effet, Sadlier (2021, p. 129) précise :

Des études démontrent que l'auteur disqualifie la parentalité de la mère de façons diverses et insidieuses, par exemple en racontant des histoires négatives aux enfants sur la mère, en lui imputant la violence et/ou la dissolution de la famille, faisant des critiques constantes d'elle, se montrant comme un parent plus sympathique en faisant des achats, en donnant des privilèges aux enfants, et en disant aux enfants de ne pas écouter, ou obéir à l'autre parent [...] Ces aspects ont besoin d'être considérés dans les décisions concernant le droit de visite et la résidence suite à une séparation, ainsi que pour l'exercice de l'autorité parentale conjointe. Les auteurs de violences dans le couple présentent des traits de personnalité qui entravent une parentalité adaptée. Ces traits s'expriment à travers plusieurs styles d'auteurs dont la recherche indique qu'une minorité est en capacité d'effectuer un réel changement de comportement. Plus précisément, les auteurs de violences dans le couple ont tendance à être égocentrés avec des difficultés majeures de tolérer la frustration, des difficultés de remise en question et d'empathie pour autrui. Ils ont tendance à inverser la responsabilité de leurs actes. Ayant une grande immaturité

psychologique, ils agissent sur le coup des émotions plutôt que de réguler leurs émotions avant d'agir.

En outre, les violences subies ont parfois un impact non négligeable sur la situation socio-économique de ces femmes et peuvent, dans certains cas, avoir des retombées juridiques qui aboutissent à une séparation avec le(s) enfant(s) (ordonnance de placement de l'enfant dans une famille d'accueil ou dans une structure de type foyer).

Dans cette perspective, la recherche-action VIC-PADEJ inscrite dans une démarche interdisciplinaire (psychologie, sociologie et droit) a exploré deux axes, d'une part, la *spécificité d'une situation* où l'enfant et sa mère ont été exposés aux violences conjugales et intrafamiliales et où cette *exposition* a entraîné des mesures d'accompagnement socio-judiciaire telles que les Aides Educatives en Milieu Ouvert (AEMO) et Aides Educatives à Domicile (AED), voire un placement sous-main de justice à l'égard de l'enfant. D'autre part, il s'agissait d'investiguer comment une mère *se représente les interventions des professionnels* de la parentalité et possiblement, les investit tout en nous intéressant au vécu par l'enfant de sa situation familiale. Par conséquent, dans VIC PADEJ, nous avons tenté de développer et de souligner l'importance du travail éducatif visant à maintenir la sécurité de l'enfant afin que ses droits soient respectés dans la famille. En effet, les mesures d'AEMO revêtent un sens et une dimension tout à fait particulière et centrale en assurant un rôle de *tiers protecteur* qui peut reconfigurer les relations familiales (Sadlier, 2021). Nos travaux de recherche ont eu pour perspective d'affiner la prévention et les facteurs de protection des enfants pris dans des conflits familiaux et de loyauté. Notons ici que l'approche juridique est venue éclairer les évolutions du droit civil et pénal ainsi que la mise en œuvre des décisions de justice qui permettent et / ou limitent une éventuelle coparentalité de la mère avec les professionnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Cette recherche a été menée en partenariat avec trois dispositifs de la région Grand Est (SOS Aide aux habitants-France Victimes 67 ; Centre d'Information sur le Droit des Femmes et des Familles du Bas-Rhin-CIDFF 67 ; Association Est Accompagnement en Moselle) impliqués de longue date dans l'accueil et la prise en charge pluridisciplinaires des femmes victimes et de leurs enfants.

Concernant la population, nous disposons de quelques chiffres : En 2020, l'association SOS Aide aux habitants a accueilli 476 personnes (474 femmes et 2 hommes) pour des faits de violences intrafamiliales, et 275 enfants. Ces derniers sont reçus dans le cadre de visites médiatisées ordonnées par le juge aux affaires familiales ou le juge des enfants. Au CIDFF 67, 35 enfants exposés aux violences conjugales et principalement accompagnés par leur mère, ont

été accueillis dans le cadre du soutien psychologique. De plus, 45 femmes victimes de violences au sein de leur couple ont été accueillies. De son côté, en 2020, l'Association Est Accompagnement (AEA) a accueilli 52 femmes dans le cadre de son programme « Victimes » dont presque toutes ont des enfants. Au total, 67 enfants ont été concernés par des mesures PJJ, un quart des femmes continue à vivre sous le même toit que leur conjoint auteur de violences.

Concernant le protocole de recherche, il a été adapté en fonction des lieux de recueil de données et a abouti à *deux échantillons distincts* (Strasbourg et Metz) car les terrains de recherche n'étaient pas en mesure de maintenir le même cadre méthodologique. À Metz, le recueil de données a été effectué en quatre à cinq temps de rencontre :

1/ Un *entretien clinique préliminaire* mère-enfant ayant pour objectif d'établir un premier lien de confiance et de recueillir les éléments anamnestiques, d'affiner la connaissance et la compréhension de la situation vécue par la famille.

2/ La mère, rencontrée seule effectue la passation de *l'auto-questionnaire d'attachement RSQ* (Guédeney & al., 2010) et d'*une épreuve projective*, le *Thematic Apperception Test* (TAT, Murray, 1950) afin d'explorer son organisation et fonctionnement psychique.

3/Réalisation du *génogramme* par la mère

4/ Restitution (à la demande).

S'agissant des enfants, après l'entretien préliminaire en présence de leur mère, s'ensuivent quatre temps de rencontres à l'appui d'une méthodologie clinique qualitative :

1/ *Entretien* en présence de la mère

2/ *Réalisation du génogramme* (Cuynet & Mariage, 2004 ; Grihom, Laflaquiere & Ducouso-Lacaze, 2002) et des *dessins de la famille réelle et imaginaire* (Corman, 1964) afin de rendre compte de l'élaboration subjective des liens de parenté par le sujet.

3/*Passation du Thematic Apperception Test* (TAT, Murray, 1950) ou du *Children Apperception Test* (CAT, Bellak & Bellak, 1949) en fonction de l'âge de l'enfant (pour les plus jeunes, jusqu'à 7-8 ans, passation du CAT).

4/ Passation des *contes de Royer* (Royer, 1978 ; de Tychev, 2010)

À l'appui d'une courte vignette clinique¹⁰⁴, extraite du travail de Master 2 de Victorine Bourgeois, travail que j'ai encadré, je viendrai en partie illustrer le dispositif de recherche mis

¹⁰⁴ Vignette extraite du travail de Master 2 de Victorine Bourgeois (2022), travail que j'ai encadré. Victorine était alors impliquée dans VIC-PADEJ et a fait son stage de professionnalisation dans l'Association Est Accompagnement auprès de M. Vargiu.

en place et ses apports concernant les représentations que le sujet livre de sa position dans la configuration relationnelle familiale.

Madame Alexandre est actuellement bénéficiaire du Programme Victime de l'Association Est Accompagnement depuis un an (programme destiné aux femmes ayant été victimes de violences conjugales) en même temps qu'elle est concernée par les services de la protection de l'enfance. Madame Alexandre, 35 ans, aînée d'une fratrie de trois enfants, est issue d'une famille socio-économique aisée et dont l'éducation a été exigeante voire rigide. Elle se souvient et énonce que ses parents exerçaient des violences physiques et psychologiques sur elle et l'ensemble de la fratrie. Adolescente, Madame Alexandre dit avoir souffert du regard des autres et rencontrait des difficultés relationnelles à cause d'une timidité excessive. Dans l'entretien, elle raconte avoir été abusée sexuellement deux fois par deux hommes majeurs. La seconde fois, un dépôt de plainte sera déposé et Madame Alexandre sera hospitalisée à plusieurs reprises. Peu de temps après sa majorité elle rencontre son premier conjoint, avec qui elle aura deux enfants, Ambre, 15 ans, et Lucas, 14 ans aujourd'hui. Cet homme exerçant des violences sur Madame Alexandre, à 7 mois de sa seconde grossesse (celle de Lucas donc), elle est hospitalisée à cause de contractions multiples et répétées et d'un risque élevé d'accouchement prématuré. C'est à ce moment qu'elle révèle les violences au personnel soignant qui conduiront alors à une interdiction de visite pour son conjoint. Madame Alexandre accouchera finalement à terme et rejoindra sa famille dans le nord de la France. Les enfants, Ambre et Lucas verront ponctuellement leur père pendant leur petite enfance jusqu'à une rupture complète du lien à l'entrée dans l'adolescence. Pendant ce temps, Madame Alexandre reprend ses études, passe son diplôme et fait la rencontre d'un nouveau compagnon. D'abord, celui-ci la repousse car elle a déjà deux enfants puis dans un second temps, « nous nous sommes croisés de nouveau par hasard et on ne s'est jamais quittés ». Rapidement, elle indique que Monsieur « exerce une pratique de thérapie alternative, de l'hypnose » sur elle, la relation sera structurée par ce type d'interaction afin de « réparer » le comportement de Madame aux yeux de Monsieur. Les violences au sein du couple apparaissent assez rapidement et sont même quotidiennes, à la fois psychologiques (insultes, remise en question systématique des paroles de Mme), physiques (coup de pied, maintenue de force, frappée) et économiques (contrôle des ressources financières). Néanmoins, avec cet homme Madame Alexandre aura deux enfants, Louise, 7 ans et Clément, 6 ans. A ce jour, Madame Alexandre est séparée du père de Louise et Clément, le jugement autorise des visites mensuelles de quelques heures par l'intermédiaire d'un dispositif de la protection de l'enfance (centre de médiation). Par conséquent, les quatre enfants de Madame Alexandre (les deux aînés issus d'une première union et les deux plus jeunes nés d'une seconde rencontre), ont tous été exposés à de multiples reprises aux violences entre leur mère et notamment son dernier compagnon (père de Louise et Clément) à des degrés différents (verbales, physiques, psychologiques et économiques).

Lors des entretiens de recherche, Madame Alexandre témoigne de nombreux signes *traumatiques* (angoisse, anxiété, troubles de l'attention et du sommeil, affects dépressifs, irritabilité, etc.) liés aux violences qu'elle a subies par son ex-compagnon (père de Louise et Clément). La place de « victimisation » est présente à la fois dans le corps et dans la psyché de

cette femme avec une impossibilité de se défendre même après l'arrêt des violences et la mise en place des mesures judiciaires (protection des enfants ; éloignement de l'ex-conjoint), ce que valide la littérature scientifique (Coutanceau & Salmona, 2021). Cependant, Madame Alexandre dit se sentir « *bloquée* » par la situation même si elle tente de se soumettre aux exigences qui lui sont demandées, nous remarquons un climat familial particulièrement anxieux où chaque enfant tente de s'adapter sans avoir la possibilité d'une réponse maternelle sécurisante (Sadlier, Durand & Ronai, 2015), leur mère elle-même prise dans une relation d'attachement évitante et anxieuse (résultats obtenus au RSQ, Guédeney & al. 2010). L'aînée de la fratrie, Ambre (15 ans), adolescente mature, depuis le début des violences conjugales entre sa mère et son ex-beau-père, a toujours soutenu sa mère. En outre, Ambre intervient régulièrement dans l'éducation de Louise (7ans) et Clément (6 ans) lorsque sa mère semble dépassée par la situation. L'adolescente tente ainsi d'apporter un cadre contenant afin d'assurer les fonctions de « *holding* » et de « *handling* » (Winnicott,1996) qui ne peuvent plus être assurées par l'adulte responsable. Cette particularité met en évidence une *fonction de substitution parentale* (Sadlier, 2021a). Ambre ne fait confiance à personne et dit se « *méfier des autres* », « *ma seule amie est ma mère* » et bien que le climat familial soit particulièrement anxiogène, l'adolescente parvient à investir avec sa vie au collège (apprentissage et sport). Le second de la fratrie, Lucas (14 ans), exposé de nombreuses fois aux violences entre sa mère et son ex-beau-père, à la fois dans le temps, mais aussi dans la proximité physique, relatera en entretien plusieurs scènes de violences pendant lesquelles son corps se fige et où émerge une culpabilité intense dans le fait de « *ne pas avoir agir* ». L'état de sidération de Lucas témoigne de la violence des scènes qui constituent une effraction psychique traumatique (Coutanceau & Salmona, 2021 ; Metz & Silhan, 2021). Lucas use d'humour afin de mettre à distance les représentations douloureuses qui l'envahissent et utilise l'espace proposé en entretien pour interroger les figures masculines violentes (père, beau-père, grand-père, pairs). La semaine, l'adolescent est hébergé chez ses grands-parents maternels et vit alors à l'écart du quotidien familial même si cet éloignement n'est pas sans entraîner une angoisse latente où il se questionne sur le devenir psychique de sa mère et de ses frères et sœurs. Le débordement de ses pensées entraîne des ruminations (« *Je pense trop* ») qui l'entravent dans ses relations et les apprentissages scolaires. Louise (7 ans), la troisième de la fratrie, a assisté à plusieurs reprises aux scènes de violences entre ses parents. En entretien et dans la relation de façon générale, le corps, la place et l'imaginaire de cet enfant témoignent d'une manière d'être avec soi et autrui lisse et conforme venant traduire une forme de lutte contre les représentations agressives et destructives. Au premier abord, Louise s'accommode de la situation et ne se plaint pas du climat

familial, « *pseudo-adaptation de surface* » (que son corps tend à trahir par des poussées régulières d'eczéma), pseudo-adaptation que l'on retrouve également chez Lucas, or, ce sont les deux enfants les plus exposés dans l'intensité et dans le temps aux violences conjugales. Cette attitude possiblement en *faux-self* ne signifierait pas une forme de résilience, mais plutôt une atteinte identitaire, Louise usant du clivage pour garder l'image de la « bonne » figure paternelle, tout en déplaçant l'image de la « mauvaise » figure paternelle sur son beau-père. Elle gardera le contrôle lors des entretiens et ne pourra que très peu mettre en mot ce qu'elle ressent face aux violences entre ses parents, se pliant aux désirs de sa mère afin d'éviter toute souffrance ou conflit par peur de perdre l'amour de sa mère (« *sinon maman ne m'aimera plus* »). Clément (6 ans), benjamin de la fratrie, particulièrement agité, manifeste de nombreux troubles extériorisés (colère, cris, pleurs, gestes violents) et testera le cadre en entretien, tout comme il le fait quotidiennement avec sa mère, à l'école, avec les services sociaux (se roule par terre pendant les entretiens...). Ces manifestations signes d'alerte de son mal-être, viennent témoigner d'une relation maternelle qui se dégrade, marquée par une absence de limite, de cadre contenant et sécurisant. De plus, les relations fraternelles sont très perturbées notamment avec Ambre et les conflits répétés entre Ambre et Clément provoquent d'ailleurs une grande souffrance dans toute la fratrie. Clément souffre particulièrement de la précarité du lien avec son père qu'il ne voit que quelques heures par mois, cet investissement à distance du lien provoquant un conflit de loyauté intense envers son père, où il prendrait davantage le parti de ce dernier.

À titre d'illustration, et parce que cet aspect constitue l'originalité de la recherche-action VIC-PADEJ, je présenterai ci-dessous une *partie des données relatives à Louise (7 ans)* notamment certaines *traces graphiques* (le génogramme filiatif et le dessin de la famille réelle), afin de les mettre en perspective, soulignant ainsi les apports des projectifs dans la possibilité de mise en mots des violences intrafamiliales (Cyr, 2019 ; Turcotte & Léveillé, 2020).

2. 2. Eclairage et apports des projectifs

C'est à l'appui de la consigne (Cuynet & Marriage, ; Grihom & al., 2002) : « Voici un jeu, devant toi il y a des feuilles blanches et je te propose que tu dessines l'arbre de ta famille. Je vais me mettre à côté de toi alors pour les garçons tu mets un carré, et pour les filles c'est un rond, je te montre [je dessine un rond et un carré] ». Louise réalisera un *génogramme filiatif* réduit aux membres de la famille proche (cf. *Figure 1 ci-dessous*). Nous pouvons voir sa mère, son père, son frère Clément et ses demi-frère et sœur, Lucas et Ambre. Elle dessine ce que nous pourrions appeler le *noyau familial*. Notons toutefois que Louise représente un premier

généogramme visible sur la gauche puis un second sur la droite : « euh... euh... je me suis trompée là [dessin de gauche], car c'est Ambre qui est née avant Lucas. À la base Ambre est née avant tout le monde ». Cette première trace amorce une représentation dans laquelle, sous le père et la mère, les enfants aînés Lucas et Ambre prennent place, Louise traçant un carré pour Lucas et un cercle pour Ambre, toutefois, elle se ravise, Ambre étant née avant c'est un rond qu'elle aurait dû faire sous « papa ». Elle recommence donc son dessin à droite de la feuille et modifie par là-même le rang dans la fratrie : Le second généogramme représente Louise et son demi-frère aîné Lucas au même niveau tandis que la sœur aînée Ambre et le benjamin Clément sont en-dessous. Comment interpréter cette erreur dans l'agencement des places, le support du généogramme permettrait-il de garder un certain « contrôle » et de lutter contre ses angoisses ?

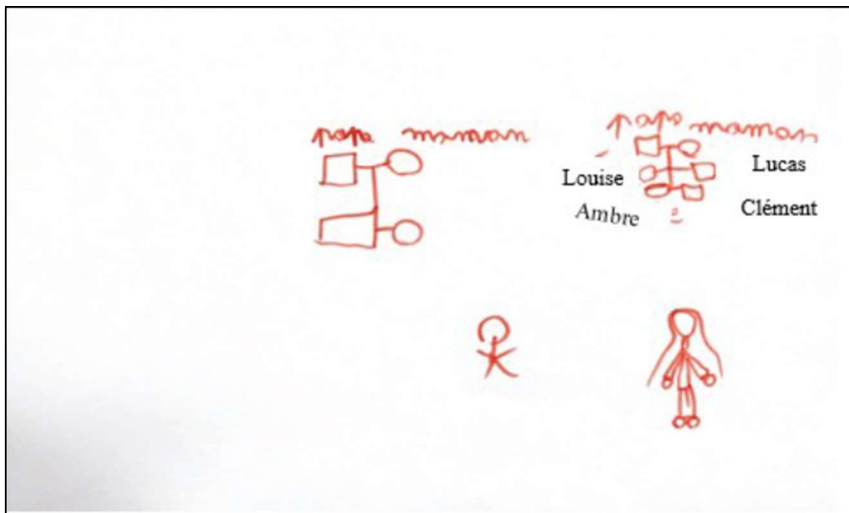


Fig. 1. Louise, 7 ans, généogramme

À la consigne « dessine ta famille » (cf. Figure 2 ci-dessous), Louise tente d'apporter des détails minutieux, les traits sont exécutés avec précision et une certaine lenteur, la facture générale du dessin est à mettre en relation avec l'enveloppe physique que peut dégager la famille : joyeuse, soignée, contrôlée. Les bonhommes structurellement en accord avec les enfants de son âge (Royer, 2005 ; Vinay, 2020), sont représentés les uns à côté des autres dans une tentative de mise en lien à travers des bars détachés du torse.



Louise, 7 ans. Dessin de la famille réelle

Notons que le premier membre de la famille que Louise représente est une figure féminine, sa grand-mère maternelle (premier personnage en partant de la gauche). Considérée par la fratrie, dont Louise, comme un *substitut identificatoire maternelle* apportant un cadre et une contenance, c'est une personne importante pour elle puisqu'elle aurait remarqué qu'elle avait « *des plaques de xéma*¹⁰⁵ » sur les bras, le ventre et le dos. Nous apprendrons dans les entretiens avec la mère de Louise, que la grand-mère maternelle est excessivement présente au quotidien empêchant Madame Alexandre de déployer sa subjectivité (la même dynamique opère entre Louise et sa mère, elle-même très envahissante dans les rencontres et les entretiens). Nous pourrions ainsi faire l'hypothèse que la grand-mère maternelle tente de « réparer » le lien maltraitant qu'elle a eu avec sa fille, par l'intermédiaire de ses petits-enfants. Cette « réparation » témoigne d'une certaine ambivalence, par les critiques récurrentes adressées à la maman de Louise concernant l'éducation parentale ou les difficultés à protéger les enfants de la violence de ses conjoints. Puis le grand-père maternel (deuxième personnage en partant de la gauche) est représenté, le troisième personnage étant la mère, légèrement isolée de part et d'autre des autres membres de la famille. Elle porte une robe rouge vif identique à la couleur des hauts portés par la grand-mère maternelle et Louise, marquant ainsi un signe d'appartenance, voire d'indifférenciation au sein du corps familial féminin. Les bras sont plus petits et Louise tente d'ajuster la robe afin qu'elle soit identique à celle de la réalité (« *une grosse bouche et des gros yeux, c'est parti mon kiki ... elle met quoi déjà comme manteau ? bon c'est pas grave je vais mettre la robe rouge ... je crois je vais continuer la robe [allonge la robe vers le bas, trait visible sur le dessin]* »). La structure du personnage maternelle apparaît comme un *point saillant*

¹⁰⁵ Louise dit « xéma » pour eczéma.

de la famille malgré l'isolement, la mère prendrait de la « place » dans sa dimension corporelle (taille, robe rouge, cheveux) et semblerait dirigée (regard, chaussures orientées vers la gauche) vers ses parents tournant presque le dos à son ex-conjoint et à sa fille. Nous faisons l'hypothèse que cette attitude viendrait rendre compte de la difficulté de Mme Alexandre à se dégager de ses figures parentales afin de se différencier mais aussi d'un empêchement à investir ses enfants dans une dimension sécurisée. Le père de Louise est le quatrième personnage, tout en bleu, avec des grands yeux bleus qui semblent se diriger vers sa femme, notons qu'il lui manque un détail important : les *mains*. Ces dernières pourraient renvoyer à un marqueur de violence physique « *pousser, frapper, pincer* », Louise ferait-elle alors le choix de se représenter la part du père qui n'est pas monstrueuse ? Par prolongement, le dernier bonhomme dessiné est elle-même, Louise, étriquée sur le côté droit de la feuille, le personnage n'a pas de main ce qui constitue une anomalie (Demogeot, 2015). Cette identification corporelle à celle du père marquerait-elle le refus de la violence ou une lutte interne contre les pulsions destructrices menant à cette violence ? Enfin, la fratrie de Louise (Ambre, Lucas et Clément) n'apparaît pas dans son dessin, ces caractéristiques témoignant possiblement d'un repérage dans la structure familiale trop complexe pour cette enfant, avec des limites floues de sa cellule familiale (Jourdan-Ionescu & Lachance, 2000 ; Demogeot, 2015). L'occupation de l'espace est peu équilibrée, les traits du « ciel » et du « parterre » lignes d'implantation (Cognet, 2011 ; Royer, 2011 ; Demogeot, 2015) tentant de structurer l'espace et le cadre, montreraient des caractéristiques obsessionnelles afin de lutter contre les angoisses liées à l'attachement insécurisé de cette famille, ce dont pourraient attester les multiples nuages présents au-dessus des têtes.

Ces éléments sont à mettre en lien avec la consigne « *dessine une famille que tu imagines* » (Corman 1964).



Fig. 2. Louise, 7 ans, dessin de la famille imaginaire

Louise représente les personnages de gauche à droite, dans l'ordre, *Lucie, Capitaine crotte et Poil*, nommant sa famille imaginaire « *Les supers pouvoirs des trois enfants* », les trois personnages faisant fortement écho à Ambre, Clément et elle. Dans sa narration, Louise se laisse aller à l'imaginaire et raconte : « *Lucie fait voler des boules de cristal [...] quand elle est fâchée et quand elle doit se protéger elle en lance sur les méchants* ». Louise poursuit : « *Lucie se protège contre les voleurs, elle lance des boules de cristal. Pour qu'elle soit protégée, elle fait un mur de cristal avec les boules et en même temps c'est un mur, pour elle ça la protège* ». Les « *Supers pouvoirs des trois enfants* » font largement écho à trois dimensions : la première, par le personnage de Lucie, nous donne accès à une *figure qui se protège et se défend*, par la violence ; La seconde, Capitaine Crotte (Clément), renverrait à la dimension du « *déchet* » par les défécations multiples autour de lui mais aussi, c'est la troisième dimension, à un bonhomme *destructeur* avec ses mains imposantes qui touchent à droite Lucie, mais n'atteignent pas le corps de Poil.

Nous formulons l'hypothèse que ce dessin traduit la *conflictualité* intense entre Ambre (Lucie) et Clément (Capitaine Crotte), rivalité fortement marquée par le débordement pulsionnel (lancer des boules de cristal), la destructivité et la violence, le haut de Lucie est d'ailleurs coloré d'une partie de cette main jaune. Quant à « Poil » personnage auquel Louise s'identifie, situé sur la partie droite de la feuille, peut exprimer sa colère en extériorisant des boules de feu qui n'atteignent jamais une autre personne. Cette attitude viendrait-elle dire une forme de sublimation de la pulsion destructrice, où la colère peut s'extérioriser sans porter atteinte à autrui ? Finalement, cette famille imaginaire par son caractère régressif permettrait une libération des pulsions latentes pour Louise (habituellement dans le contrôle et la maîtrise) et lui offrirait là une possibilité de déplier sa subjectivité. Par l'appui de la dimension transférentielle, les aspects traumatiques et les conséquences des violences au sein de la fratrie-famille seraient davantage observables dans la trace graphique de « la famille imaginaire ». Alors que « la famille réelle », peu contenante et insécurisée dans le lien tenterait de faire réparation par *l'image véhiculée d'adaptation sociale*, lisse, heureuse régie par une norme, le second dessin révélerait une absence de figure parentale mais aussi l'absence de Lucas, confronté de nombreuses fois aux scènes traumatiques entre sa mère et le père de Louise et Clément. Dès lors, Lucas, membre de la famille qui apparaît pourtant dans le génogramme sur la même ligne que Louise, mais dans aucun des dessins de famille (réelle/imaginaire), viendrait témoigner de l'impact des relations parentales sur les liens fraternels. Enfin, la position d'observation que prend Poil (Louise), ne serait-elle pas ici un autre moyen de dire le caractère traumatique de ne pas être que témoin mais victime de scènes de violence conjugale ?

Au-delà de la complexité clinique dans l'accompagnement des enfants, notre recherche a été mise à l'épreuve dans deux domaines : tout d'abord, il a été difficile d'avoir une participation continue des mères concernées par la recherche ce qui a entravé le souhait d'une perspective longitudinale de l'étude. Par exemple, l'investissement de Madame Alexandre (mère de Louise) a été marqué par de *nombreuses attaques du cadre et ruptures* (oublis et annulations répétés des rendez-vous ; retards ; non présentation des enfants alors qu'ils sont attendus, etc.), trouvant peut-être là des bénéfices secondaires à éviter le lien en présentiel (par sms, la relation est maintenue). Un point de basculement dans la recherche intervient lorsque les psychologues, fatiguées des résistances, projettent d'arrêter les entretiens avec la famille, Madame Alexandre se remobilise alors « inquiète pour ses enfants, notamment Clément très agité en classe », toutefois, les professionnels imposent un cadre très strict avec davantage de limites.

Ensuite, c'est là le second champ de difficultés : nous avons constaté à quel point il est difficile d'approcher ces enfants, l'équilibre familial dysfonctionnel entravant les possibilités de dévoilement des violences. La complexité des interactions avec l'enfant, les réticences de certains jeunes ayant certainement perdu confiance en l'adulte, nous ont conduit à assouplir la méthodologie. Dans cette optique, l'utilisation des traces graphiques et la passation de contes ont été progressivement retenues lors des rencontres avec les enfants parce qu'elles offraient des perspectives plus fécondes. En effet, « lorsque le dessin libre est utilisé, les indices extraits de la mémoire sont générés automatiquement par l'enfant. Cela limite la suggestibilité et offre à l'interviewer de nouveaux indices à explorer » (Cyr, 2019, p. 134). Concernant le test des contes de Royer et à l'appui de protocoles complets (16 contes par enfant), deux axes ont pu être explorés : (1) la construction identitaire à travers deux indicateurs (la représentation de soi et l'identité sexuée) ; (2) la représentation de l'environnement, notamment des images parentales (paternelles et maternelles) intériorisées. Du côté des autres projectifs (CAT et TAT), ces médiations ont été un support contenant, permettant de déplier des récits qui petit à petit « déricristalisaient » la souffrance isolée face aux violences perçues comme une « honte ». D'ailleurs, explorant les figures parentales auprès d'enfants exposés à la violence conjugale, Turcotte et Léveillé (2020) mentionnent que l'utilisation du CAT à l'appui des données narratives obtenues, ouvre à « une compréhension subtile des enjeux internes pour chaque enfant » conduisant à mettre « en lumière des points communs à tous les participants, notamment la *présence d'évitement et d'inhibition*, ainsi que de *l'anxiété envers la figure maternelle*. En outre, tous les enfants interpellent la figure paternelle : trois participants la perçoivent fragile et impuissante alors que l'autre enfant manifeste de la crainte envers cette

figure » (p.147). Enfin, les auteures confirment que l’outil projectif est un support de médiation ouvrant la possibilité pour les enfants « d’élaborer sur des thèmes angoissants qu’il leur serait difficile d’aborder directement » (p. 147).

Si nos travaux (dont l’exploitation des données se poursuit) ont mis en évidence la pertinence des outils qualitatifs et projectifs dans l’accompagnement et le recueil de la parole des enfants, d’autres pistes se dégagent et pourraient influencer nos axes de recherche. En effet, le colloque national VIC-PADEJ¹⁰⁶ consacré au « *lien mère-enfant en contexte de violences conjugales : Regards croisés sur les mesures éducatives* », a ouvert plusieurs perspectives à explorer.

2. 3. D’une « co-parentalité à une parentalité parallèle », quelques pistes...

Pour rappel, quelques chiffres continuent de rendre compte à la fois de la nécessité et de l’urgence à agir : en 2021, 105 mineurs sont devenus orphelins de père ou de mère et/ ou des deux parents à la suite d’un homicide conjugal et 12 enfants ont été tués dans un contexte de violences conjugales¹⁰⁷. En outre, 8 femmes victimes de violences conjugales sur 10 ont des enfants et dans 80,4% des situations évoquées lors d’appels au service d’accueil téléphonique pour l’enfance en danger (119), les violences au sein du couple s’accompagnent de négligences et maltraitances physiques notamment¹⁰⁸. Dès lors, les interventions faites aujourd’hui témoignent de la richesse à déplier nos réflexions en croisant les champs disciplinaires tels que le droit, la sociologie, l’éducation, la psychologie en interrogeant les représentations et les pratiques. En outre, nos regards interdisciplinaires doivent être multiples, portés sur les adultes (père / mère), sur la famille comme système, sur les professionnels et enfin, sur les enfants. Dans cette perspective, le droit a beaucoup progressé et la loi de mars 2016 précise désormais que : « La protection de l’enfance vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l’enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits. »

¹⁰⁶ Colloque national VIC-PADEJ qui a eu lieu le 30 septembre 2023, à l’Université de Strasbourg, faculté de psychologie. Il a rendu compte de la recherche-action interdisciplinaire VIC-PADEJ (2021-2023), menée par Prospective et Systémique Institut (PSI), le laboratoire Subjectivité Lien Social et Modernité (SuLiSoM, UR 3071, Strasbourg) et soutenue par l’Institut des Études et de la Recherche sur le Droit et la Justice (IERDJ). Cette étude réalisée dans le Grand Est, impliquant une équipe de psychologues, juristes et sociologue, a observé les effets des mesures d’assistance éducative prévues pour des mères victimes de violences conjugales et leurs enfants. Cette journée, temps d’échanges autour des résultats de recherche, et mise en perspective avec des travaux nationaux voire internationaux, a ouvert les réflexions sur de nouvelles modalités autour de la protection des victimes, les enfants notamment.

¹⁰⁷ Office National de la Protection de l’Enfance, synthèses-repères en protection de l’enfance, novembre-décembre 2022, n°10, page 3.

¹⁰⁸ *Ibid.*

En outre, sur le plan des mesures d'accompagnement éducatif, Sellenet (2023) souligne que : « L'idée principale, quelle que soit l'intervention, est désormais de « faire avec », de « faire ensemble », de responsabiliser et d'impliquer les adultes responsables de l'enfant. L'heure ne serait plus à la substitution mais à la *suppléance*, ce qui suppose pour faire alliance « de valoriser les compétences parentales au-delà des défaillances repérées, de ne plus imposer mais de proposer, de créer les conditions de la confiance et de l'adhésion, de soutenir plus que de contrôler » (p. 180). Toutefois la réalité du terrain est faite d'obstacles nombreux tels qu'en rend compte la recherche action VIC PADEJ, réalisée entre 2021 et 2023 dans le Grand Est, à la demande de la mission Droit et Justice ayant noté des dysfonctionnements dans les mesures d'accompagnement. En effet, la première difficulté a été d'obtenir une participation continue des femmes invitées à mettre en récit leur vie, leurs maux. Cette entrave ne viendrait-elle pas témoigner de la crainte pour ces femmes d'entrer dans une nouvelle forme de « *soumission consentie* » à l'égard des équipes de recherche ? De plus, les relations mères-enfants-professionnels ne peuvent être décrites comme un tout homogène, elles dépendent inévitablement du contexte dans lequel elles s'inscrivent et nécessitent que les professionnels soient formés pour répondre à ces multiples contextes, et au cumul des difficultés de certaines femmes (économiques, culturelles, etc.). Par exemple, les travaux montrent que la coparentalité constitue un modèle bienveillant au sein du couple où règne une forme d'égalité : en effet, celle-ci implique « la capacité de vivre-ensemble, comme co-équipier pour la socialisation et le bien-être de l'enfant ». (Sadlier, 2015, p.4). Les deux parents ont « des accords fondamentaux » tout en ayant chacun cette richesse particulière dans la relation du parent à l'enfant. Cependant, dès lors que s'instaure une asymétrie, le risque encouru, c'est la manifestation de la violence, la question de l'emprise faisant résurgence, les accords fondamentaux initialement présents se confrontent à la violence (Romano & Izard, 2019).

De leur côté, nos collègues juristes ont souligné d'une part, à quel point la prise en compte particulière des violences conjugales par les juges des enfants dans le domaine de l'assistance éducative, était absente des décisions judiciaires. Plus précisément, la distinction entre violence conjugale et conflit est insuffisamment faite, les violences apparaissent généralement minimisées. D'autre part, le discours des femmes interrogées sur la justice rend compte d'une justice perçue comme injuste, suspicieuse, les obligeant à prouver sans cesse les violences subies. À l'appui de ces constats, quelles pourraient être les perspectives de recherche à approfondir et à développer ? D'emblée, *trois pistes* nous semblent centrales à travailler : tout d'abord, (re)mettre au centre des préoccupations une *éthique de l'accompagnement dans la sphère juridico sociale et psychologique*. En effet, les femmes et les enfants rencontrés

témoignent d'un vécu douloureux, d'une souffrance parfois indicible, aussi cette éthique traduit-elle la nécessaire prudence dans le prononcé des mesures éducatives. Les auteurs (Romano & Izard, 2019 ; Sadlier, Durand & Ronai, 2015 ; Sadlier, 2021) soulignent que les professionnels socio-médico-psychologiques manifestent des exigences parfois en décalage compte tenu de la réalité de ce que ces mères ont eu et ont encore à affronter. Parfois, leur demander d'exercer une co-parentalité avec le parent-auteur est une démarche quelque peu paradoxale en cas de violences dans le couple, aussi une véritable « *emprise co-parentale* » vient douloureusement entraver le parent victime, répétant alors l'impossibilité pour lui de prendre une position légitime, reconnue et protectrice auprès des enfants, plaçant « la victime dans une logique parentale de survie plutôt qu'une logique de développement » (Sadlier, 2021, p. 130). En ce sens et s'agissant spécifiquement de l'AEMO, dès 2016, le juge Durand¹⁰⁹ rappelle que « le juge des enfants devra veiller à ce qu'elle ne soit pas mise en œuvre sur le modèle du conflit parental. Elle aurait alors un fonctionnement de type médiation, contre-indiqué dans les situations de violence conjugales. » (Romano & Izard, 2019, p. 95). En outre, la justice doit absolument gagner en cohérence et en lisibilité en articulant davantage entre elles les sphères familiale, pénale et de la protection de l'enfance. Dans le même champ, une idée force est à travailler, défendue par les professionnels de l'action éducative et par les psychologues : la nécessité pour les mères de percevoir davantage l'AEMO comme un soutien, un tiers, une *fonction supplétive* que comme une injustice. Aider ces femmes, mères et victimes, permet alors aux enfants de se sentir protégés et de reprendre leur développement de façon plus harmonieuse.

Une seconde piste de recherche concerne la mise en place d'une *clinique du lien* dans laquelle est interrogée la question de la relation selon deux éclairages complémentaires : d'une part, la théorie de l'attachement avec les travaux de Bowlby (1969) qui invite à réfléchir à la *sécurité d'attachement* afin de protéger l'enfant et de développer la *capacité réflexive* des parents (Fonagy & Targe, 1997 ; Lacharité & Lafantaisie, 2016) ; d'autre part, le concept de *reconnaissance* où il s'agit davantage de prendre en compte *l'expérience vécue* par les parents et les enfants, de *recontextualiser l'ordinaire de ces familles* et non pas de le rétrécir à des catégories institutionnelles (Lacharité, 2015). Néanmoins, dans ce cadre, certains auteurs (Romano & Izard, 2019 ; Sadlier, 2021) considèrent que maintenir à tout prix la co-parentalité

¹⁰⁹ Édouard Durand est un magistrat français spécialiste de la protection de l'enfance, des violences conjugales et des violences faites aux enfants. Avec Nathalie Mathieu, il a coprésidé de 2021 à 2023 la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (Ciivise).

est parfois contre indiqué alors que travailler davantage à des « parentalités parallèles » permettrait d'éviter le contrôle coercitif du père sur la mère et les enfants. Cet aspect constitue une perspective fructueuse à développer et à déplier dans une temporalité dynamique, souple qui s'adapterait à l'évolution du positionnement du père notamment. Il s'agirait alors d'accompagner la discontinuité dans le lien comme une « *vulnérabilité capacitaire* » (Fleury, 2019) qui ne serait pas à appréhender comme fragilisante mais plutôt telle une force, une source de résilience.

Enfin, un troisième aspect essentiel concerne la *formation des professionnels* à une méthodologie et un accompagnement (social, éducatif, thérapeutique) qui permettent d'accueillir au mieux la narration des récits de vie tant des enfants que de leurs parents. En effet, nous partageons le point de vue de Lacharité (2015) qui précise : « Il faut souligner que, de leur côté, les professionnels ne se sentent pas toujours très compétents à réaliser une réflexion sur la parole des enfants et des parents à partir de la charpente conceptuelle et sémantique du dispositif institutionnel dans lequel ils évoluent » (p. 42). C'est d'ailleurs dans ce sens que nous reprenons la proposition de Sadlier (2021) : « Reste à proposer des accompagnements adaptés qui prennent en compte la spécificité des violences dans le couple et ses entraves à la parentalité. La Protection de l'enfance sera amenée à élargir son paradigme de danger et y inclure les violences dans le couple comme une forme de danger spécifique et différenciée du conflit conjugal exacerbé. Ceci impliquerait des mesures d'assistance éducative basée sur une parentalité en parallèle plutôt qu'une co-parentalité » (p. 130). Concernant les psychologues œuvrant dans ce champ spécifique, nous ne pouvons que soutenir et encourager l'utilisation d'une méthodologie qualitative projective, les outils projectifs dans VIC-PADEJ, ont pertinemment révélé *leur qualité de médiateurs* ouvrant à des analyses différentielles, fines et nuancées. En effet, les dessins, les génogrammes et les autres épreuves projectives (CAT ; TAT ; Test des contes) permettent aux mères et aux enfants de mettre en mots des violences souvent réprimées ainsi que la culpabilité, la peur, la honte, la colère qui en découlent afin de sortir progressivement du silence et de la lutte (Douieb & Feldman, 2020 ; Metz & Silhan, 2021). À titre d'exemple, Turcotte et Léveillé (2020, p. 148) font part de quelques pistes cliniques pertinentes à explorer en termes de formation et d'accompagnement :

Tous les participants vivent de l'anxiété en lien avec la figure maternelle, ce qui suggère des interventions afin de maintenir ou améliorer la qualité de la relation mère-enfant. Les initiatives doivent viser une relation mère-enfant la plus sécurisante possible pour l'enfant. Il serait important de soutenir les habiletés parentales de la mère, notamment sa capacité à exercer une discipline ferme et bienveillante. Les interventions favorisant la communication mère-enfant sont également importantes et doivent aider la mère à mieux comprendre le vécu et les besoins de son enfant. Toutefois, une amélioration de la relation

mère-enfant sera difficile si la mère n'obtient pas d'abord un soutien adéquat sur le plan personnel (De la Sablonnière et Fortin, 2010). Le désir de rapprochement avec la figure paternelle, constaté chez la plupart des participants, suscite la question du soutien possible à apporter afin de favoriser cette relation. Le contexte de violence conjugale rend la tâche difficile et les avis divergent, car les enjeux de sécurité sont bien réels. Il est toutefois primordial de permettre à l'enfant de s'exprimer sur la relation qu'il entretient ou aimerait entretenir avec son père. Il est important que l'enfant puisse avoir la possibilité de s'exprimer sur ses inquiétudes, notamment en lien avec la santé mentale de leur père et sa sécurité. En effet, la perception de fragilité chez la figure paternelle préoccupe certains enfants rencontrés dans le cadre de cette étude.

Par conséquent, la priorité reste ici d'aider les professionnels de la Protection de l'enfance à parvenir à une meilleure prise en compte de la parole des familles (adultes/ enfants) et à une compréhension fine des parcours individuels souvent complexes pour soutenir des accompagnements plus efficaces et dignes. En conclusion, nous pouvons considérer que les *résistances* des familles et des professionnels face à l'institution rendent compte d'une *absence de passivité*, en ce sens, elles ne sont pas forcément négatives et peuvent aussi témoigner d'une capacité « à construire des espaces qui se situent à la marge et la frontière de la planète institutionnelle » (Lacharité, 2015, p. 45).

IV. AXE THEMATIQUE : CLINIQUE DE LA SCOLARITE, ENTRE PROBLEMATIQUES ADOLESCENTES ET DECROCHAGE ENSEIGNANT

Apprendre était un plaisir intense. Apprendre ressortit à naître ; quelque âge qu'on ait, le corps connaît alors une sorte d'expansion (...). L'univers s'accroît : une porte s'ouvre soudain là où il n'y avait pas de porte et le corps s'ouvre avec la porte elle-même (...). Se passionner pour ce qui est autre, aimer, apprendre, c'est le même.

Pascal Quignard, *Vie secrète*, 1998, p. 27

1. Apprendre, de la capacité de penser au « plaisir de pensée »

Depuis mon travail de thèse, l'intérêt qui a nourri mes travaux de recherches a été guidé par une articulation constante entre les dimensions affectives et cognitives de toute expérience d'apprentissage, considérant qu'intelligence et affectivité sont profondément liées (Visier, 1999). En tant que psychologue clinicienne et chercheuse, je ne peux que constater à quel point toute difficulté cognitive, comportementale voire psychoaffective, en particulier dans la sphère scolaire, est qualifiée assez rapidement de « neurodéveloppementale » (Chagnon, 2014 ; Falissard, 2023). Ainsi l'échec scolaire des enfants est-il souvent réduit aux dimensions cognitives laissant penser que l'origine des troubles pourrait être liée à une atteinte neurologique nécessitant alors une prise en charge neuropédiatrique et occultant les mécanismes psychologiques complexes impliqués dans les apprentissages.


1. 1. Échec scolaire et problématiques d'attachement : quelques pistes

J'ai souhaité mettre en valeur ce que j'ai cliniquement constaté au contact d'enfants en échec scolaire : entrer dans les apprentissages, aller à l'école c'est accepter de perdre la présence (physique) de ses parents... Cette séparation n'est pas toujours symbolisable, aussi est-elle parfois vécue comme un arrachement menaçant alors l'intégrité du moi, et s'exprime par des angoisses, un sentiment de « nullité » voire « *un syndrome de désertification psychique* » : « Le patient ressent alors un état de vide psychique, un désert libidinal avec le sentiment que ce qu'on lui demande ne peut que le renvoyer à sa vacuité, à une angoisse liée à une profonde détresse » (Green, 2009, p. 103). Une telle souffrance interroge quant à la qualité du lien précoce établi, la séparation et l'absence mettant à l'épreuve la façon dont a été construite la présence

psychique ainsi que « la capacité à être seul en présence de l'autre » (Winnicott, 1971). Dans mon travail au sein de l'Éducation nationale, en cernant la symptomatologie de la séparation, je me suis aperçue qu'elle n'était pas sans faire écho à *une problématique d'attachement*.

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

De nombreux auteurs (Chagnon, 2014 ; Chiland, 1999 ; Golse 2001 ; Misès 2004) notent, en même temps qu'ils la déplorent, la tendance à réduire l'échec scolaire à des « troubles spécifiques d'apprentissage ». En effet, l'abondance des pathologies en « dys » (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, etc.) souligne une polarisation sur des composantes cognitives et neurologiques, qui conduisent essentiellement à des remédiations instrumentales occultant une prise en compte globale du sujet avec son environnement (famille, école).

 Pour plus de détails, voir : Demogeot, N., & Lighezzolo-Alnot, J. (2014). *L'attachement sécure : un facteur de résilience au service de la capacité de penser. Illustrations cliniques (Rorschach et dessins)*. *Bulletin de Psychologie*, 530, 149-157.

Mon objectif, situé dans une perspective qui replace l'échec scolaire dans un contexte global, vise à cerner l'influence de la qualité d'attachement sur les difficultés scolaires et sur les possibilités de résilience future de l'individu. Les relations entre attachement et résilience tendent à s'exprimer sensiblement à travers la « base de sécurité » (Ainsworth & al., 1978 ; Robin, 2020) offerte par l'attachement, qui apparaît, alors, comme un facteur puissant de la résilience (Fonagy, 2004 ; Lighezzolo-Alnot & Tychev, 2004). Ainsi, l'élève explore son environnement, prend le risque d'apprendre, s'autorise à être déstabilisé, à se tromper quand il se sent en sécurité avec un enseignant représentant une figure d'attachement sécure (Delage, 2015). En ce sens, plusieurs travaux (Demogeot, 2015c ; Dubois-Comtois & Moss, 2004 ; Moss & Saint-Laurent, 2001 ; Geddes, 2012 ; Jeannin, Vicente & Sellam, 2023 ; Suess & al., 1992 ; Zazzo B, 1979) soulignent aussi les liens entre le type d'attachement et l'adaptation scolaire. Envisager les enjeux développementaux des rapports entre attachement et apprentissage nous invite à approcher les « racines du penser et de la capacité d'apprendre » (Golse, 2007). Dès lors, quels sont les mécanismes à l'œuvre, lorsque l'activité et l'exploration intellectuelles sont entravées et que des jeunes présentent des difficultés d'apprentissage pouvant les conduire à des situations d'échec scolaire ?

J'ai souhaité explorer les déterminants psychologiques impliqués dans l'échec scolaire en insistant sur les perturbations de la « capacité de penser », qui affectent plus généralement, « le plaisir d'apprendre et de penser » où domine le plaisir épistémique (De Mijolla-Mellor,

1992), notamment quand il peut être partagé avec des pairs ou des proches. Pour que l'enfant puisse pénétrer dans cet « espace de penser », Gibello (Gibello, 2003) considère qu'il faut encore que l'épreuve n'apparaisse pas insurmontable et que puisse être préservée, protégée, la dimension créative de sa pensée. Lorsque la capacité de penser est entravée, plusieurs dimensions peuvent être envisagées : des anomalies dans l'espace pour penser (Gibello, 2003), la mise en place d'un « faux-self cognitif » (Flagey, 2002), ou encore la peur d'apprendre (Boimare, 2001). L'activité de penser se construit sur fond d'épreuves affectives, engageant la confrontation à la perte et au deuil de l'objet primaire, à l'expérience de séparation. En ce sens, l'accès à « un espace de penser » est sous-tendu par un point important de la thèse de Winnicott (1971) : il s'agit de l'expérience paradoxale d'être seul en présence de l'autre, condition selon laquelle une vie intérieure devient possible. Cet espace qui ouvre à la capacité de penser n'est pas sans renvoyer à la problématique de l'édification narcissique et, plus largement, à « ce jeu du détour par l'autre ». En cela, Bion (Bion, 1962) a montré la nécessité pour le nourrisson d'utiliser d'abord « l'appareil à penser » de l'autre, la mère notamment, pour pouvoir métaboliser ses propres productions psychiques. Le bébé devra ensuite intérioriser et faire sien « cet appareil à penser les pensées », c'est alors que le travail de penser permettra à l'enfant de manipuler les objets internes (images et représentations). En ce sens, Guédeney (2011) considère que l'enfant sécurisé a intériorisé le caractère de sensibilité et de fiabilité, de chaleur et de disponibilité émotionnelle, dont il a lui-même fait l'objet.

Dans le paragraphe qui suit, je rendrai compte d'une hypothèse théorique principale qui explore l'accès à « l'espace potentiel » et la qualité de l'imaginaire en lien avec les possibilités de mentalisation, hypothèse mise à l'épreuve dans plusieurs de mes travaux.

1. 1. 2. Échec de la transitionnalité

Les enfants en difficulté scolaire, présentant un attachement anxieux, n'auraient pas la possibilité d'investir le milieu scolaire comme une aire intermédiaire de soutien pour la capacité de penser. Pour explorer cette hypothèse, j'ai travaillé avec 40 enfants (âgés de 6 à 12 ans), répartis en deux groupes distincts : 20 enfants (de 12 garçons, 8 filles) identifiés comme élèves en grandes difficultés au sein des Réseaux d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficultés (RASSED), 20 enfants (groupe témoin de 12 garçons, 8 filles) recrutés en milieu ordinaire, témoignant d'une bonne adaptation scolaire. En outre, plusieurs outils ont été utilisés : le

CaMir¹¹⁰ (Pierrehumbert & al., 1996), auto-questionnaire d'attachement destiné aux parents afin d'étudier les liens d'attachement que ceux-ci ont eux-mêmes construit avec leur famille d'origine. Pour les enfants, deux séries d'épreuves projectives : le test de Rorschach et trois épreuves graphiques. Le Rorschach permet d'approcher plusieurs processus du fonctionnement mental, notamment la qualité de l'espace imaginaire et les possibilités de mentalisation du sujet (Anzieu & al., 2017). Le dessin du bonhomme (Royer, 2011) et celui de la famille (Porot, 1965) permettent d'apprécier l'évolution du schéma corporel, l'image du corps et les relations entre l'enfant et son entourage familial. L'épreuve originale du « chemin de la maison à l'école » (Resnik, 2009) permet d'appréhender les liens entre l'organisation des concepts d'espace-temps et la capacité de chaque enfant à se séparer de l'objet originel (« maison mère »).

Les résultats montrent que les enfants en échec scolaire associé à un attachement non sécurisé possèdent un imaginaire pauvre, parfois débordant, ne leur permettant pas d'investir « l'aire intermédiaire », que représente le milieu scolaire. Au Rorschach, un pourcentage de réponses formelles (F %) et de réponses « animal » (A %) dans la norme, précisément entre 60 % et 70 % pour F % et entre 40 % et 60 % pour A % (Rausch de Traubenberg & Boizou, 1981), permet d'apprécier la qualité de l'imaginaire des sujets. Or les données obtenues montrent des différences statistiquement significatives entre les deux groupes : seulement 45 % des enfants ayant un attachement anxieux ont un F % dans la norme alors qu'ils sont 90 % dans le groupe témoin. Lorsque l'attachement est sécurisé, les résultats montrent que l'expression privilégiée par les sujets reste formelle, ce qui rejoint les travaux sur les Rorschach « normatifs » (Rausch de Traubenberg & Boizou, 1981). Ajoutons que les enfants du groupe témoin (enfants présentant une bonne adaptation scolaire) complètent leur approche formelle avec une participation importante de kinesthésies et de couleurs, ce qui reflète, également, une variété des modes d'intégration et de mobilisation de l'expérience. Quant au nombre de réponses « animal », elles sont proportionnellement plus élevées chez les enfants ayant un attachement sécurisé, même si la différence n'est pas significative avec les enfants dont l'attachement est problématique.

Les supports projectifs (Rorschach et dessins) ont permis aux enfants d'engager une interaction entre le perceptif et l'imaginaire. Dès lors, la capacité à établir des limites entre l'intérieur et l'extérieur rend compte d'un niveau de développement libidinal, où les relations

¹¹⁰ Le CaMir est un auto-questionnaire d'attachement pour adultes en format *Q-Sort*, c'est-à-dire fondé sur le tri de 72 items, qui a pour but d'interroger le sujet sur ses relations actuelles et passées dans son groupe familial. Nous avons considéré que plusieurs propositions (20 en tout) relatives à cet outil pouvaient servir de base aux entretiens semi-directifs avec les parents.


objectales sont instaurées. Bien souvent, les ratés dans les processus d'individuation s'expliquent par des défauts d'étayage et « d'accordage affectif », qui émergent dans l'anamnèse et l'histoire de l'enfant avec ses parents lors d'hospitalisation ou dans les interrelations entre les parents, dans la place conférée à l'enfant (Stern, 2005). Ces considérations nous rappellent que les styles d'attachement jouent un rôle fondamental dans la constitution de la résilience des sujets (Anaut & Cyrulnik, 2014 ; Lighezzolo-Alnot, Tychev, 2004). Les travaux de Fonagy (2004) mettent en évidence que la capacité de résilience apparaît très liée à un attachement de type sécurisé : des corrélations ont été relevées entre la sécurité de l'attachement dans la petite enfance et le développement de capacités dépendantes des compétences interprétatives ou symboliques (exploration, jeux, aptitudes verbales et cognitives...) Par conséquent, la qualité de la mentalisation est très dépendante de la construction de « l'espace potentiel », que Winnicott (1971) appelle également « la troisième aire », « la localisation de l'expérience culturelle », « l'endroit où se reposer ».

Pour finir et au regard des travaux existants, j'ai émis l'hypothèse qu'un attachement sécurisé serait un « prédicteur » d'une bonne adaptation scolaire et un facteur de résilience. *A contrario*, un attachement anxieux serait plutôt à relier avec des difficultés d'apprentissages, voire d'échec scolaire. Néanmoins, toute analogie hâtive entre adaptation scolaire et attachement sécurisé serait préjudiciable et la réalité du monde scolaire invite à nuancer et discuter ce point. En effet, n'y a-t-il pas des enfants insécurisés dans leurs attachements familiaux (situations de maltraitance, de deuils répétés, etc.), qui s'adaptent et réussissent à l'école ? De nombreuses pistes sont encore à explorer pour penser l'échec scolaire comme un processus complexe, qui peut s'appréhender dans l'articulation de champs théoriques rarement sollicités simultanément, voilà qui reste un objectif prometteur.

La situation clinique qui est présentée synthétiquement ci-après témoigne des intrications à la fois avec les phénomènes langagiers et avec les aspects psychologiques des modalités d'attachement.

1. 2. Plaidoyer pour des accompagnements singuliers

1. 2. 1. *Motus et bouche cousue : écrire pour dire*

 Pour plus de détails, voir : **Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J., & Claudon, P. (2009).** *Mutisme à l'école et problématique d'attachement : Étude clinique. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57(3), 206-215. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.12.001>

Cette situation concerne l'accompagnement thérapeutique d'un cas complexe de mutisme sélectif à l'école issue de ma pratique clinique de psychologue de l'Éducation nationale. Comment comprendre l'incapacité à parler d'une fillette de 9 ans dans le cadre scolaire ? Sont avancés des liens entre mutisme sélectif et entraves au processus de séparation chez l'enfant, au regard de références théoriques croisant conceptualisation psychanalytique et modèle de l'attachement (Golse, 2004 ; Fonagy 2004 ; Miljkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, 2006 ; Wildöcher, 2000). Ce mutisme psychogène présenté ici est ainsi abordé comme la manifestation d'un modèle d'attachement angoissé, intériorisé par l'enfant, particulièrement mis en évidence dans l'analyse des données recueillies : entretiens cliniques semi-directifs menés auprès des parents, et productions de l'enfant lors des jeux, récits et épreuves projectives (dessins et test des contes de Royer). Cette situation clinique exprime la complexité de la problématique de séparation et ses intrications à la fois avec les phénomènes langagiers et avec les aspects psychologiques des modalités d'attachement. Les difficultés rencontrées dans le travail thérapeutique engagé sont soulignées, posant la question de l'évolution des troubles et leur élucidation.

Considéré actuellement comme un trouble de la communication survenant généralement avant l'âge de 5 ans (de façon patente), avec incapacité persistante à parler dans une ou plusieurs situations sociales (l'école le plus souvent) sans trouble de la compréhension du langage (l'enfant parlant dans à la maison), le mutisme sélectif reste rare. Devant la complexité de ce trouble, il nous a paru intéressant d'appréhender le mutisme sélectif sous un angle théorico-clinique original, au regard des travaux antérieurement menés, en croisant les conceptualisations développées tant dans le champ de la psychologie psychodynamique que dans celui de la théorie de l'attachement. Il s'agit ainsi de comprendre, par ce nouvel éclairage, en quoi ce trouble profond de la communication et des échanges renvoie à une problématique de séparation mal résolue et par conséquent, à un attachement pathogène. Le mutisme sélectif est souvent d'apparition secondaire et se manifeste lors des premières socialisations notamment à l'école maternelle. À notre connaissance, les liens entre la théorie de l'attachement et le mutisme n'ont jamais été directement abordés. Il s'agit d'une question théorique qui pourrait rencontrer un début de réponse par l'étude de cas présentée ici. Dans la situation clinique qui nous intéresse, la question des liens entre la narrativité et la théorie de l'attachement (Golse, 2005) trouve toute sa place. Le concept de narrativité s'inscrit dans plusieurs dimensions épistémologiques (psychanalytiques, philosophiques, historiques, linguistiques) et pose la question des relations entre le temps du récit, celui de la vie et de l'action affective. Par conséquent, la qualité de la narrativité semblerait liée à la qualité des liens d'attachement

précoces. Certains mutismes, sans s'inscrire véritablement dans une forme de phobie scolaire, ne renverraient-ils pas à une modalité particulière d'attachement ?

Si actuellement les processus thérapeutiques proposés sont d'ordres médicamenteux et comportementaux, nous souhaitons témoigner de la mise en place d'un procédé thérapeutique original axé sur les jeux, les dessins et les récits écrits de l'enfant. Ce dispositif permet une relation intersubjective entre le sujet et le clinicien et peut offrir à un sujet en souffrance un lieu d'expression. L'objectif est de pouvoir envisager au quotidien, des soins psychothérapeutiques qui permettent la complémentarité des perspectives intrapsychique et interpersonnelle. Le psychologue propose donc un « ailleurs où l'écoute et la médiation proposée permettent au sujet de parler ce qu'il est, vit et ressent sans vraiment le savoir » (Chabert & al., 2017). Les supports projectifs favorisent la décharge, dans le matériel présenté au sujet, de tout ce que le sujet refuse d'être. Celui-ci projette ce qu'il ressent en lui comme mauvais ou comme étant ses points vulnérables. Ces supports projectifs (traces graphiques et contes de Royer) constituent un dispositif d'écoute et d'expression permettant d'approcher le psychisme de l'enfant mutique. Le cadre thérapeutique ainsi défini vient rompre une solitude, celle du sujet, et permet de reconstruire des liens sécurisants, un « attachement sûr » (Ainsworth & al., 1978). Ce dispositif thérapeutique fait office de *médiation pour libérer la parole*.

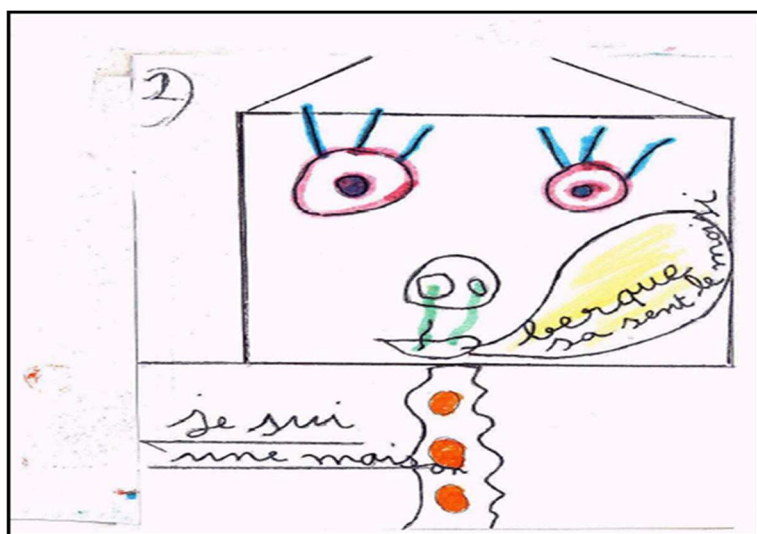
Sophie, âgée de 9 ans (scolarisée en CM1) présente un mutisme sélectif à l'école. Son langage est constitué, le trouble n'entrant ni dans le cadre de l'aphasie, ni dans celui d'une étiologie phonatoire. Ce mutisme s'est mis en place à l'âge de 4 ans, alors qu'elle entrait à l'école maternelle, et la persistance du trouble a conduit la famille à consulter. Ce mutisme n'a paradoxalement pas empêché l'investissement scolaire de Sophie sur le plan de l'écrit, registre dans lequel elle progresse correctement. La fillette est l'enfant unique d'un couple marié depuis plusieurs années, chaque conjoint exerçant une activité professionnelle stable. Sophie n'était pas un bébé « attendu », les parents pensant qu'ils ne pouvaient avoir d'enfant. Le déroulement de la grossesse n'a pas présenté de difficultés, seul l'accouchement a nécessité l'usage des forceps. Selon les dires des parents, le bébé qui leur a été montré était « défiguré »... Le développement psychomoteur de Sophie a été « normal » tant sur les plans du sevrage, de l'acquisition du langage, de la marche et de la propreté. Seul le langage, « hors du domaine familial », pose problème. Les soins médicaux sont délicats, Sophie refusant d'ouvrir la bouche tant chez le médecin traitant que chez le dentiste. Les parents, s'ils insistent sur l'aspect transgénérationnel du trouble de leur fille, en indiquant qu'ils étaient des enfants timides et réservés, affirment néanmoins qu'ils parlaient à l'école. Concernant Sophie, son mutisme à l'école est total : personne n'a entendu sa voix... Elle ne joue avec aucun enfant et reste debout, figée pendant toute la durée de la récréation.

Outre des entretiens menés auprès des parents, les données recueillies comprennent les récits écrits non pas oralisés mais rédigés de la main de Sophie et deux supports projectifs : le test des

contes de Royer (Royer 1978) et les dessins (maison, famille). Le test des contes, outil projectif sous la forme d'histoires à compléter, a pour finalité d'inviter l'enfant à la régression par le canal de l'imaginaire. Ce support peut alors réactiver « les traces mnésiques inconscientes, préconscientes et conscientes relatives aux différentes étapes de la vie du sujet. » (de Tychev, 2010). Permettant d'approcher l'intégralité des étapes constitutives de la construction de la personnalité, cet instrument est utile pour apprécier la qualité de l'élaboration des angoisses de castration et de séparation du sujet.

Les éléments cliniques recueillis auprès de Sophie témoignent d'une problématique de séparation non résolue inscrite dans un type d'attachement insécurisé. Son fonctionnement psychique révèle son impossibilité à accéder à « l'espace transitionnel » (Winnicott, 1971) offert par le domaine scolaire. L'accès à la voix n'est possible que dans le temps et l'espace de la présence familiale. Concernant cette situation clinique, l'apport des supports projectifs aura permis de confirmer que le silence, en tant qu'absence d'expression orale, n'est pas uniquement à considérer comme une manifestation massive de résistance. Le silence est également une forme de communication, d'investissement pulsionnel et d'appréhension objectale. Ainsi, dans le test des contes, les réponses écrites de Sophie permettent d'approcher trois dimensions : la dissension familiale réelle ou fantasmée, les figures parentales dans leur rapport à l'autorité et aux limites, le sentiment de rejet de l'enfant au-delà de la surprotection apparente exprimée par les parents. Les contes et leurs traces graphiques mettent en évidence des éléments ambigus qui semblent gommés dans les entretiens cliniques avec les parents. Dans les contes *les lions* et *les Métamorphoses* approchant les conflits intra-familiaux entre les parents, les réponses apportées par Sophie mentionnent des disputes, des désaccords récurrents au sein du couple. Le dénouement des histoires reste ambivalent : s'il conduit à la séparation des parents, ce qui rend l'enfant malheureux, chaque conjoint se remarie et fonde une nouvelle famille. Lors des séparations, Sophie indique que c'est la mère qui garde les enfants. En revanche, les entretiens cliniques avec les parents ne laissent pas supposer de désaccord familial, au contraire, les opinions sont convergentes et manifestent même une certaine passivité paternelle.

Les dessins de la fillette ne comportent que rarement des personnages, leur facture est à la fois incomplète et schématique. Un dessin nous interpelle : il s'agit d'une représentation anthropomorphique de la maison. Celle-ci possède une bouche qui parle et qui dit que ce qui sort de la maison n'est pas sain. Le « moisi » fait référence à la pourriture, à l'atteinte, au parasite. Dans cette perspective, nous pouvons émettre l'hypothèse que quelque chose de la représentation du monde interne de Sophie est mauvais.



Dessin de la maison, Sophie 9 ans

Les contes et les traces graphiques de la fillette apportent des éléments quant aux figures parentales dans leur rapport à l'autorité et aux limites. A travers les propos des parents, Sophie semble être dans une position phallique de toute puissance avec ce que son mutisme sous-entend comme opposition. Les parents mentionnent que leur fille est « têtue », qu'elle les manipule comme si elle « voulait se venger » ou les « punir d'être une fille unique ». Les contes paraissent confirmer cette omnipotence de Sophie.

Le travail thérapeutique de type psychodynamique, s'est déroulé durant deux ans, se déroule de façon hebdomadaire dans mon bureau situé dans l'école. Ce lieu offert à Sophie est constitué de grandes fenêtres ouvertes sur l'extérieur (cour de récréation) et permet au silence de Sophie de parler « ailleurs ». L'attention est alors portée sur la fenêtre intérieure de la fillette, son espace mental, tout ce qu'elle ne peut mentaliser et qui est déplacé dans le corps sous la forme d'un symptôme : le silence. L'objectif thérapeutique est de travailler à travers l'espace (« *working through* ») afin d'organiser et de faire émerger progressivement un dialogue. Pour que celui-ci naisse, la psychothérapie se pose ici comme un jeu de miroirs articulés vers la recherche d'un pont entre le « dedans » et le « dehors ». Il ne s'agit pas tant de « faire parler » l'enfant que d'insister sur les interactions vécues par le corps de Sophie à travers les jeux. Dans cette perspective, la bouche occupe une place centrale dans l'élaboration du rapport à autrui et des jeux relationnels. Il est d'ailleurs intéressant de relever la singularité des bouches féminines notamment de la maman et de Sophie (au centre) dans le dessin de la famille (cf. Ci-dessous).

La représentation de la mère interpelle : le personnage petit, dénudé, est d'une facture schématique. Cette femme qui « saigne » semble autant menacée (l'effroi se lit dans son regard) que menaçante. Qui est l'enfant dans la famille ? Ce dessin met en évidence des questionnements quant à la dimension psychopathologique dans l'interaction du couple mère/enfant. La dominance de bouches pleines et rouges est à mettre en parallèle avec l'existence d'une dépendance mutuelle excessive et de fantasmes agressifs. Cette trace graphique interroge pleinement la question des liens et de leur fonctionnement dans la structure familiale.



Dessin de la famille, Sophie, 9 ans

Parmi les jeux proposés, Sophie choisit régulièrement la maison de poupées dans laquelle elle réorganise l'intérieur de façon minutieuse. Dans la thérapie, la « maison » apparaît comme un élément symbolique fort aussi bien au niveau du jeu que des dessins où la thématique est très présente : la maison a une bouche et parle. Après plusieurs séances consacrées à l'arrangement ritualisé, rigoureux, ordonné et quasi obsessionnel des meubles dans la maison, les personnages (petites poupées plastiques) entrent progressivement en scène. Sophie s'amuse alors à positionner les bonshommes de façon incongrue, certains sont dans l'armoire ou dans le placard, d'autres dans un grand tiroir, un autre sur le toit. Placés dans des positions instables,

les personnages tombent, les petits meubles sont alors renversés, dans un mouvement brusque Sophie essaie d'arrêter le désordre créé et là, bouscule la totalité de la maison. C'est précisément lors de ce *moment chaotique* dans lequel Sophie est déroutée en faisant un geste maladroit et inattendu, *qu'elle éclate de rire...* Les séances suivantes, Sophie cherche à retrouver cet instant en plaçant les figurines en déséquilibre, à nouveau les éclats de rire se produisent. Cet espace du rire crée des correspondances d'humeur entre la fillette et la psychologue, à l'instar d'un « accordage affectif ». Ce qui est nouveau concerne le lien entre le jeu et la gaieté : Sophie investit les séances de psychothérapie de manière plus créative. L'éclat de rire constitue à la fois un acte donné à voir dans un mouvement corporel, mais à entendre, qui souligne que le rire touche à la frontière entre le soi et le non-soi en même temps qu'il s'inscrit dans la genèse de la relation d'objet. La dialectique permanente entre la construction de soi et la construction de l'objet est alors nourrie par le rire.

La « capacité à être seul » qui se concrétise par l'accès à la voix dans un espace transitionnel tel que l'école, est problématique pour Sophie qui s'interdit de parler hors de la présence familiale. Anzieu (Anzieu, 1985) a montré que les « enveloppes sonores » participent à la construction de l'espace transitionnel. Au départ, le nourrisson, *l'infans*, qui pousse son premier cri, ne parle pas. L'enfant va être « rempli » de langue maternelle dont il faut par la suite qu'il se dégage pour construire sa langue propre. Sophie semble avoir besoin « d'un porte-voix » que l'on pourrait rapprocher du concept winnicottien de *holding*. Ce « porte-voix » n'est-il pas l'écrit que la fillette investit de façon surprenante, et qui semble laisser une trace moins menaçante que le son d'une voix ?

Selon la catégorisation avancée certains auteurs (Aubry & Palasio-Espasa, 2003), ce mutisme sélectif primaire présenté par Sophie ne s'inscrit pas dans un registre psychotique, mais rend compte de problèmes narcissiques marqués par une forte angoisse de séparation. Nous faisons de plus l'hypothèse que le pattern comportemental de Sophie est lié à un type d'attachement pathogène que l'on qualifierait « d'anxieux ». La mère de Sophie paraît avoir des difficultés à accepter la distance occasionnée par la séparation physique et semble maintenir une dépendance de l'enfant à son égard à travers une attitude éducative forte et surprotectrice. Le processus d'individuation de Sophie est mis à mal tout comme la capacité à se projeter dans l'avenir de façon autonome et sans angoisse. Les figures parentales ne sont pas introjectées comme source totale de sécurité et l'ambivalence des parents ne permet pas à Sophie d'investir sereinement les lieux et situations nouvelles. Sophie a progressivement investi les supports proposés (jeux de faire semblant, pâte à modeler, histoires, mimes, dessins, tests des contes) et le plaisir avec lequel elle a répondu à l'écrit au support projectif des contes de Royer était

frappant. Dans cette perspective, la narrativité paraît être une piste intéressante à développer. Depuis quelque temps, une évolution se fait jour : Sophie joue spontanément et parle avec les enfants qui viennent à la maison, même si elle reste distante avec les adultes. En classe, elle manifeste plus facilement ses ressentis. Récemment, Sophie a éclaté de rire dans l'enceinte de l'école, pour la première fois...

1. 2. 2. *Accompagnement d'enfant autiste : entre suppléance et affinités électives*

C'est à l'appui d'une communication qui a donné lieu à des actes de colloque qu'il m'a semblé pertinent de valoriser le suivi psychologique singulier d'un enfant de 11 ans, Nathan, diagnostiqué autiste avec déficience intellectuelle par le centre de ressources autisme (CRA de Moselle).

✍ Pour plus de détails, voir : **Demogeot, N. (2015b)**. *Je vous inter-dis de manger mes enfants. International Conference Anthropologies of Dialogue, 25th anniversary of the International Association for Dialogue Analysis (IADA), Nancy, August 27-29, 2015. ISBN 978-2-9553790-0-4.*

Au moment où je rédige cette vignette clinique, la psychothérapie a débuté il y a un an à raison d'une séance individuelle tous les 15 jours et fait suite à une prise en charge menée trois ans durant avec un psychologue clinicien récemment décédé. La problématique explorée ici traite des liens entre l'autisme et les facteurs permettant d'assouplir, de favoriser les patterns de communication verbaux et non verbaux. En effet, le fonctionnement mental de Nathan est caractérisé par deux mécanismes déjà relevés par Kanner (Kanner, 1943) : *l'immuabilité* (ritualisation, opposition à tout changement) et *l'isolement*, à l'origine d'absence de liens entre les lieux et les moments de l'existence quotidienne. À l'appui de séances-clés dans le déroulement psychothérapeutique, je soulignerai comment le dispositif utilisé, ici centré sur le récit de fiction et la narration, a permis de relancer le développement de l'intersubjectivité et par conséquent l'émergence d'une *dynamique relationnelle et communicative* (Hochmann, 2011). Les concepts théoriques utilisés renvoient tant à la psychanalyse qu'à la théorie de la narrativité (Ricoeur, 1983) et proposent un éclairage nouveau sur les indices de l'état subjectif, émotionnel et intentionnel d'un sujet. Les enfants autistes ont beaucoup de difficultés à ordonner une histoire et à évoquer leurs souvenirs autrement que comme des flashes, des conglomérats confus et condensés d'affects et de représentations. L'origine de ces ruptures narratives reste discutée : s'agit-il d'un déficit dans le développement d'une fonction cognitive invalidant toute possibilité pour l'enfant de se détacher de l'immédiateté de l'expérience ? Cette

distorsion empêcherait le sujet de reconnaître à autrui des désirs (théorie de l'esprit), des émotions et invaliderait toute distanciation entre un mot et une chose, empêcherait d'élargir le champ des significations permettant d'accéder à la polysémie, à la métaphore (Hochmann, 2011). S'agit-il davantage d'une défense dressée peu à peu contre une souffrance indicible, liée à l'imprévu, au changement et à l'absence, qui amène l'autiste à structurer son environnement de manière rigide et à imposer à l'univers, avec ses stéréotypies et ses rituels, un caractère d'immuabilité, en figeant le temps ? Déficit et défense sont probablement liés et s'entretiennent mutuellement.

Dans cette situation clinique, l'hypothèse posée concerne la possibilité offerte par l'activité de narration, de sortir progressivement d'un fonctionnement rigide, dans « le tout ou rien » et d'assouplir les échanges verbaux et comportementaux. Dans ce cadre, l'activité de différenciation et de liaison puis de narration, devient un guide pour l'activité mentale elle-même. En m'appuyant sur les travaux de Ricoeur (Ricoeur, 1983 ; Ricoeur, 1990) sur la construction de « l'identité narrative », j'analyserai les principales interactions qui articulent l'identité immuable de *l'idem* (du même) et l'identité mobile de *l'ipse* (du soi). En effet, construire un récit, c'est raconter qui fait quoi et comment il le fait. Dès lors, la narration convoque la problématique de l'identité personnelle qui sous la forme réflexive de « se raconter », se projette comme identité narrative et participe à la construction de soi.

Nathan, âgé de 11 ans, scolarisé en CM2, est l'aîné d'une fratrie de 2 garçons (le cadet a 8 ans) et présente des difficultés relationnelles persistantes depuis la petite enfance. En classe, il bénéficie d'une Assistante de Vie Scolaire depuis le CE1 (8 ans). L'enfant n'a aucun antécédent médical particulier. Né à 8, 5 mois de grossesse, il est décrit comme un bébé agréable mais présentant une absence de babillage constatée vers l'âge de 9 mois. Dès la maternelle, Nathan a bénéficié d'une prise en charge en psychomotricité et en orthophonie. A 6 ans, la prise en charge s'est faite au niveau du CMP pour se poursuivre en libéral lorsque Nathan a eu 7 ans. Un confrère, psychologue clinicien a travaillé 3 années durant avec Nathan, la psychothérapie s'étant arrêtée suite à la maladie de ce psychologue. C'est dans ce contexte que je rencontre Nathan et ses parents, en 2014. Le comportement de retrait de Nathan en collectivité avec un manque d'initiative sociale et un comportement opposant face aux demandes de l'adulte ont conduit à un diagnostic de trouble du spectre autistique. Nathan est verbal, a les capacités de pouvoir s'occuper seul, il fait des montages vidéo et de la musique. L'enfant est aussi capable de jouer avec les autres (jeux de société ou jeux vidéo). La poursuite de la psychothérapie est faite à la demande de Nathan, les parents, eux, souhaitant que leur enfant puisse s'épanouir et s'adapter au mieux à l'école.

La méthodologie utilisée comprend les entretiens cliniques auprès des parents ainsi que les récits oraux et écrits de Nathan réalisés à l'appui de supports de médiation (maison de poupées,

figurines, etc.) Nathan investit librement et de façon constante, une maison de poupées disposée qui devient progressivement un support de narration. Dans ce contexte, la technique thérapeutique employée articule les principes de l'association libre propre à la psychanalyse ainsi que le travail sur les échanges affectifs verbaux et non verbaux dans un espace de jeu (Winnicott, 1971). Ainsi que le soulignent certains auteurs (Agneray, Tisseron, Mille, Wawrzyniak & Schauder, 2015), l'habitat, ici la maison est investie d'un intérieur particulier, une *intimité* nourrie de notre identité, de ses secrets, aspirations, regrets, malheurs, forces et angoisses.

Au fil des séances, le récit de Nathan s'enrichit, se structure, devient progressivement porteur de sens et permet d'articuler entre eux des espaces et des temps différenciés. Nathan investit la maison et structure *un récit évoquant une dynamique familiale particulière* :

« Dans la maison, il y a deux sœurs jumelles, Nathalie et Jade. Les parents sont morts, elles reçoivent des amis... »

« Deux amis arrivent dans la maison : Louis et Louise, frère et sœur. On va mettre des lustres dans la maison. Ils dorment tous ensemble pour ne pas être tout seul »

Les séances qui suivent, mettent en évidence une complexification du récit qui permet d'établir des liens entre les personnages :

« Le père Robert a deux femmes ; Il s'est d'abord marié avec Jade, ils ont eu une fille, Louise. Ensuite, Robert s'est marié avec Nathalie, ils ont eu un garçon, Louis. Après avec les deux femmes, ils ont acheté une maison pour qu'ils vivent tous les 5 et ils ont que 4 lits. Alors chaque mère dort avec son enfant et le père dort tout seul dans le salon. Le père est amoureux des deux femmes mais il aime être tout seul. Les mères, elles aiment dormir avec leur enfant. La nuit, **un poussin dévoreur** rentre dans la maison... ».

Notons que *l'ambivalence quant à la capacité à être seul* est abordée plusieurs fois et à l'appui de personnages différents du récit. Par la suite, « le poussin dévoreur » occupe une place centrale dominée par une dimension agressive et destructrice que Nathan illustre avec une réelle mis en scène passant par l'écriture d'un scénario, les dialogues dans le récit étant soutenus par des changements d'intonation dans la voix. Une saynète conduit à un point de basculement dans la thérapie : les parents s'opposent à la barbarie du poussin dévoreur, le père répétant dans une parole qui fait acte : « **Je vous interdis de manger mes enfants** ». Ce jour-là, Nathan apporte en séance un récit qu'il a tapé sur son ordinateur : le père est policier, il arrête le poussin et ses acolytes qui sont alors emprisonnés.

A travers cette brève illustration clinique, nous constatons que parler ne consiste pas seulement à échanger des informations mais à accomplir des actes qui visent une certaine transformation de l'état de l'auditeur, dans *le dire et le faire dire*. En effet, le dialogue dans le récit, permet de construire conjointement du sens et met en évidence l'importance de la relation

interpersonnelle certes fictive mais jouée dans la réalité entre les personnages inventés par l'enfant. Dans cette perspective, le récit, structuré par l'interaction qui le sous-tend, est partie prenante de l'interaction verbale. Le narrateur emploie différents procédés pour indiquer le propos de son histoire. La dramatisation, les intonations de voix, la gestuelle fait sortir de la linéarité du récit et épaissit l'intrigue. Dès lors, l'identité narrative est conçue non pas comme un état stable, fixe mais plutôt comme un processus assurant une régulation permanente de la représentation de soi. Généralement, l'enfant à risque autistique reste rivé aux seuls effets directs immédiats, parfaitement déductibles de ses mouvements, à l'identique (l'idem), à l'absence de changement. Pourtant, c'est dans le décalage, la rupture que peut naître le « pas tout à fait pareil » évoquant des éléments de présymbolisation (Hochmann, 2011) pour qu'ensuite se crée une « enveloppe pré-narrative » (Stern, 2005). De fait, l'enfant autiste a beaucoup de difficultés avec la narration, deux hypothèses tentent d'expliquer cela. L'une d'elle évoque un trouble primaire de ce « sixième sens », au centre de nombreuses recherches sur le « cerveau social » : l'empathie. Du fait de cette défaillance sensorielle, l'enfant serait en difficulté pour établir un lien primitif de reconnaissance avec l'objet humain, qu'on l'appelle « identification primaire », avec Freud (Freud, 1921), « préconception » avec Bion (Bion, 1962), sentiment d'« appartenance » avec Ricœur (Ricœur, 1990) ou, suivant un neuropsychologue du développement, Trevarthen (Trevarthen 2007), appréhension originaire d'un « Autre virtuel » avec qui pourrait s'établir une conversation primitive. L'autre hypothèse, est celle d'une difficulté dans la remémoration et la mise en récit de l'expérience passée, toute remémoration impliquant nécessairement une perte de la présence. La représentation, la mise en histoire nécessitent le deuil de l'objet perdu. La souffrance ne peut être atténuée que si le travail de mémoire devient, en lui-même, producteur d'un plaisir spécifique, plaisir lié à l'émergence d'une nouveauté, à la créativité qu'implique la narration et la représentation ludique de l'expérience vécue, son passage du plan des faits à celui du récit ou du jeu, de la « métaphore vive » (Ricœur, 1983).

Pour conclure, au regard des résultats et des évolutions obtenus avec Nathan, j'ai pu mesurer combien l'activité de narration lui a permis de jouer de manière créative avec ses idées, d'éprouver le plaisir de représentation tout en étant un guide pour l'activité mentale. La conception théorique de Ricoeur (Ricoeur, 1983) fondée sur la mise en intrigue transformatrice dans le récit de figurations morcelées n'est pas sans faire écho aux travaux de Bion (Bion, 1962) dans lesquels la transformation des projections informes du bébé est permise par la rêverie maternelle. Ce travail thérapeutique avec Nathan visait à assouplir progressivement un fonctionnement rigide et clivé en étayant les échanges verbaux et comportementaux. Dans cette

perspective, plusieurs auteurs (Golse & Missonnier, 2008 ; Hochmann, 2011) témoignent de l'intérêt du dispositif d'expression offert par le récit permettant ainsi d'approcher autrement le psychisme de l'enfant autiste.

2. Nouvelles modalités relationnelles : Réseaux sociaux... et dépendance

L'adolescence, période de développement rendue vulnérable par les effets physiques et psychiques de la puberté qui sexualisent et conflictualisent les liens avec l'entourage, particulièrement les parents, constitue une étape sensible du développement de la personnalité dont les enjeux sont déterminants pour l'avenir (Aulagnier, 2016 ; Gutton, 2006 ; Jeammet, 2004). En effet, l'adolescent tente de trouver de nouvelles distances relationnelles tant avec les adultes qu'avec ses pairs aussi les réponses offertes par les adultes aux adolescents à cette période charnière entre enfance et âge adulte, sont-elles centrales. L'ouverture au tiers, aux médiations, à la différence vécue dans la complémentarité peut aider l'adolescent à sortir des confrontations mortifères où la différence est vécue dans le conflit de pouvoir et l'exclusion. En outre, l'évolution actuelle de la société semble favoriser la liberté, génère moins d'interdits, se centre sur la réussite individuelle (Corcos & Lamas, 2016). Ce contexte fait davantage ressortir les besoins de dépendance, c'est là le paradoxe (Jeammet, 2004), et les conduites addictives (toxicomanie, anorexie/boulimie, achats compulsifs, kleptomanie, alcoolisme, tentatives de suicide répétées, etc.) deviennent un mode privilégié d'expression des difficultés des jeunes, et ce de façon précoce. Dans ces comportements addictifs, c'est souvent la qualité du lien qui est mise à l'épreuve (Robin, 2020) et vient interroger les aménagements possibles de la relation. En effet, comment permettre aux adolescents de trouver en face d'eux des adultes « consistants » qui parviennent non seulement à préserver le lien avec les jeunes tout en rendant ce lien « tolérable » (au sens du « suffisamment bon » de Winnicott) ? En outre, les réseaux sociaux sont un espace privilégié dans leurs relations et constituent un terrain sur lequel les adolescents viennent interroger des problématiques sociétales à l'œuvre (harcèlement et cyberharcèlement ; construction identitaire ; etc.). Comme le souligne Le Corre (Le Corre, 2015) :

Chaque sujet use du réseau de manière singulière. Il y laisse des traces qui, additionnées, forment une trame historique et identitaire à chaque fois unique. Comment les jeunes vivent-ils ces possibilités de créer ou de maintenir des identités numériques est donc une question centrale. Pour toutes ces raisons, mais pour d'autres encore, du point de vue du processus adolescent, il semblerait logique qu'on retrouve le numérique en lien avec certaines expressions symptomatiques (p. 56).

2. 1. Adolescence et Résurgence des enjeux de séparation - individuation

2. 1. 1. Mutations techniques et transformation

✍ Pour plus de détails, voir : **Demogeot, N. (2021a). Mutations techniques et transformations à l'adolescence : l'inespéré dans la médiation. Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence, 4, 89-104.**

La psychothérapie d'orientation psychodynamique présentée ici, a duré 20 mois à raison d'une séance par semaine et a fait l'objet d'une présentation¹¹¹ au séminaire de laboratoire Interpsy en 2018, la thématique portait alors sur les « Transformations et métamorphoses ». Ce sont quelques points centraux dont je voudrais témoigner relativement à cette psychothérapie reposant sur une médiation centrée sur l'usage d'Internet et de plusieurs jeux vidéo. J'ai tenté d'interroger comment ces objets, qui peuvent parfois être addictifs, sont de possibles « espaces transitionnels » au sens winnicottien.

Emmanuel se présente comme un adolescent très effacé, en retrait et extrêmement silencieux. Sa mère qui l'accompagne lors de cette première consultation souligne que son fils n'a jamais manifesté de symptômes criants, ni de passage à l'acte violent particulier, ni même d'idée suicidaire en dépit d'une forme d'apathie très marquée. Ce qui caractérise ce jeune et constituent des symptômes motivant la consultation, ce sont ses absences nombreuses et répétées au collège (il a peu été scolarisé en 3ème) puis totalement déscolarisé en 2nde au lycée. En regardant Emmanuel et en écoutant son silence dense et continu, nous sommes frappés par la violence de son retrait (regard triste et tête baissée, yeux rivés à ses baskets) et la dimension dépressive de cette posture. Lors de cette première séance, Emmanuel est là, « présent sans présence, il semble devoir poursuivre une existence qui n'envisage pas de suite » (Boyer, 2017, p. 19). Pour le dire autrement, Emmanuel ne quitte pas la vie, c'est plutôt elle qui paraît l'abandonner alors que sa mère parle et remplit l'espace verbal d'une façon défensive face à l'insupportable mutisme de son fils. Elle souligne que son fils a toujours été un bon élève avec beaucoup de capacités, qu'il n'a d'ailleurs jamais présenté de problèmes de comportement à l'école, respectueux des règles de vie de la classe et que ses résultats scolaires, sa motivation ont commencé à baisser en classe de 3ème. Elle ajoute que son mari, père d'Emmanuel, est depuis 3 ans en rémission d'une maladie chronique assez agressive et mentionne que tant le diagnostic de cette pathologie que la désorganisation familiale qu'elle a générée ont certainement eu des répercussions sur Emmanuel. Elle ajoute : « j'attends que vous aidiez mon fils à régler le problème, pourquoi cette déscolarisation ? On a tout essayé, cherché des orientations ». Un entretien avec un pédopsychiatre aurait conclu à une hospitalisation, mais tant le jeune homme que sa famille s'y sont opposés. Les quelques questions posées de notre part à Emmanuel resteront sans réponse, ou plutôt n'auront pour réponse qu'un silence lourd et triste. À la fin de la séance, alors que nous lui demandons s'il accepte de revenir et que nous nous attendons à une poursuite de son silence, contre

¹¹¹ 13 décembre 2018, Nancy, « l'inespéré dans la médiation créatrice », N. Demogeot.

toute attente, Emmanuel énonce un « oui » audible et posé, seul mot prononcé venant aussi stopper la logorrhée maternelle.

Dès lors, ce « oui » semble s'inscrire dans « la vérité du commencement (qui) ne se dévoile que par l'espace des possibilités qu'elle ouvre » (de Certeau, 2003, p. 213). L'acquiescement d'Emmanuel permet une ouverture qui devient le fond sur lequel nous pouvons commencer à tenter de donner aux choses un cours nouveau, sensible non pas tant à ce qui arrive, mais à ce que nous faisons arriver. Le risque du « oui » crée donc l'événement qui ouvre à une autre temporalité pour inventer petit à petit un temps, celui des séances dans lesquelles un monde différent va progressivement émerger, non sans ruptures. Pendant plusieurs séances (4 à 5), même si Emmanuel a une « voix qui garde le silence », cette voix (voie) signe néanmoins les particularités d'une forme de présence au monde et à l'autre, indiquant qu'« une vie qui espère se libère parce qu'elle ne renonce plus à elle-même » (Boyer, 2017, p. 83). Nous apprendrons lors de séances compliquées, ponctuées de nombreux silences que l'adolescent était un petit garçon vif et joyeux, et qu'il est aujourd'hui un admirateur passionné de groupes de rock tels que The Doors et Led Zeppelin. Les séances qui suivent sont centrées sur Internet et les jeux vidéo notamment « persona » qui se déroule dans un lycée et met en jeu des relations professeurs/élèves. Emmanuel parle des énigmes dans ce jeu, des désirs éprouvés par les personnages, désirs qui suscitent culpabilité, soif de pouvoir. En même temps qu'il raconte le jeu, il parle de son nouveau lycée : Emmanuel redouble sa 1^{ère} dans un établissement qu'il découvre. Tout se passe comme si le vécu scolaire dans la réalité venait faire écho au cheminement énigmatique présent dans le jeu vidéo Persona. En accord avec le chef d'établissement, un aménagement spécifique de l'emploi du temps a été mis en place : pour commencer 2 heures de cours par jour. C'est son père qui l'amène au lycée, l'attend puis le reconduit à la maison. Les deux premiers jours, ce père entrera dans l'enceinte de l'établissement tandis que les jours qui suivent, Emmanuel pourra rentrer seul dans le lycée et rester en classe. En même temps qu'il se cherche, il accède à des jeux différents, plus violents (Battle Royal) : « le but c'est de rester en vie... La zone se rétrécit, il faut se battre avec des armes, surprendre l'autre, gagner ». Désormais, une année s'est écoulée, Emmanuel est presque totalement rescolarisé et a réussi avec succès les épreuves du baccalauréat de français. Pendant les vacances d'été, il raconte avoir découvert et expérimenté le jeu Persona 4 et « l'acceptance de soi ». Alors qu'il indique en séance : « les réseaux, c'est pour combler le vide, l'ennui, c'est pas la vraie vie, enfin c'est pas représentatif », il décide de participer à un club de dessins dans son lycée. Au fil des mois, Emmanuel prend quelques distances avec son ordinateur, et avec tout ce qu'il y rattachait, jeu vidéo, Internet et relations en ligne, etc. pour réinvestir des relations

au lycée, mais aussi ses études et des projets professionnels. Il a pu émettre son désir de poursuivre ses études dans une branche lui permettant de créer des programmes informatiques.

Cette situation clinique met en exergue la difficulté pour l'adolescent de se différencier de ses parents ou d'un groupe de pairs, de gagner en autonomie, d'affronter la solitude et de se construire à travers elle. En effet, ces dimensions sont souvent mises à mal à l'adolescence par des mouvements régressifs archaïques se caractérisant par le fait que le désir, son objet et le Moi se confondent (Green, 1995). Cette perte de différenciation fait que désirer l'objet c'est se sentir menacé par lui et le plaisir à désirer se transforme en la crainte du pouvoir donné à l'objet sur soi. Cette problématique parcourt l'adolescence, même si elle a une acuité particulière dans les états limites ou dans la psychose. La possibilité de la construction d'une identité narrative à travers ce qui est mis en récit dans le temps des séances, fournit progressivement une matrice symbolique à Emmanuel pour l'aider à penser sa vie. Ce cheminement vers l'accès au symbolique prend place au cœur de la psychothérapie, nourrissant petit à petit la capacité à mentaliser et l'accès à la réflexivité (Fonagy & Target, 1997) qui vont jouer un rôle protecteur par rapport aux troubles somatiques et réduire l'agir comportemental. Chez Emmanuel, des conduites qualifiées de « passivité active » étaient très présentes au début de l'accompagnement thérapeutique, conduites qui pour Jeammet (Jeammet, 2004) sont fréquentes surtout chez les garçons en début de puberté, restés très proches affectivement d'une mère sur laquelle s'étaye massivement leur narcissisme. Cette dépendance à leur mère à la puberté apporte une « coloration incestuelle » et apparaît souvent sous-tendue par une ambivalence importante. En ce sens, le compromis défensif le plus efficace consiste à abandonner des investissements antérieurs, notamment scolaires, souvent très investis et valorisés par la mère. À l'opposé, le père par la qualité de sa présence, moins compréhensive et peu complaisante, pose un acte séparateur qui met la mère à distance et autorise Emmanuel à oser investir un lieu autre que le foyer familial.

Ce cas clinique singulier met en évidence la nécessité d'énigmatiser la relation avec les adolescents : il s'agit de surprendre suffisamment mais pas trop afin qu'il y ait une prime de plaisir à la découverte. Ainsi que le rappelle Jeammet (2019), c'est par ce plaisir qu'une activité de liaison peut advenir. Concernant Emmanuel, la surprise a trouvé place dans la possibilité de parler de son investissement dans les jeux vidéo et de faire des récits des débats dans les réseaux sociaux qu'il utilise. Le travail régulier avec Emmanuel a été guidé par la nécessité de lui rendre tolérable ce qu'il souhaitait afin que son désir ne soit pas perçu par lui-même comme un risque d'aliénation à l'objet investi. Dans cette optique, le travail sur les limites et les facteurs de différenciation a été primordial, et ce à tous les niveaux : différenciation entre dedans et dehors

(Anzieu, 1985), entre les intervenants externes (ici : le lycée, le club dessin, les jeux vidéo, la psychothérapie, les pairs, les enseignants), mais également entre les représentations qui constituent son monde psychique interne. En permettant à Emmanuel de raconter ses jeux et de projeter dans l'espace de la narration ses préoccupations intrapsychiques, un travail de représentations a pu être amorcé (Boulay, Demogeot, Lighezzolo-Alnot, 2020b).

2. 1. 2. Refus scolaire : un mal-être à interroger

Les réflexions qui suivent sont issues à la fois de ma pratique clinique mais également de projets de recherche : « Refus scolaire à l'université »¹¹² et RESIMENTAL¹¹³. De plus, ce propos relatif au mal-être à l'école a fait l'objet d'une communication orale lors de la journée d'études consacrée au « Mal-vivre à l'école »¹¹⁴ qui doit prochainement donner lieu à une publication dans la revue *Recherches en Éducation*.

Dans la clinique de la scolarité, les problématiques actuelles de « refus scolaire anxieux » ou de « phobie scolaire » sont en augmentation depuis une dizaine d'années, ravivées par le contexte sanitaire du Covid 19 et pour lesquelles les psychologues de l'Éducation nationale sont fréquemment sollicités. Selon les travaux récents (Catheline & Raynaud, 2016), les phobies scolaires représenteraient 1 à 4 % de la population d'âge scolaire avec trois pics de recrudescence : vers 5-7 ans (entrée au CP, angoisse de séparation), vers 11-12 ans (entrée en 6^{ème}, puberté) et enfin vers 13-16 ans. Sont concernés des jeunes qui sont souvent de bons élèves mais qui éprouvent une peur panique à l'idée de se rendre au collège ou au lycée, l'adolescence étant une période qui cristallisent particulièrement les problématiques de séparation et d'individuation. Dans deux de mes recherches il s'agit de rendre compte de la souffrance de ces élèves, parfois totalement déscolarisés, et d'interroger les modalités de fonctionnement de l'école actuelle afin de tenter de comprendre le "désarrimage" scolaire (Gavarini, 2016) de ces jeunes. J'ai centré mes réflexions autour de trois axes : le premier renvoie aux référents théoriques qui concernent la peur de l'école et la question de la phobie scolaire. Cette peur se décline dans de multiples registres : Peur de l'échec, peur des évaluations ; peur des autres (de

¹¹² 2022-2023 : Projet « **Refus scolaire à l'université : repérage, accompagnement et prévention** ». Ce projet mené en lien avec la cellule handicap de l'Université de Lorraine vise une meilleure compréhension des troubles anxieux (dépressifs) chez des étudiants souffrant de phobie scolaire (*school refusal*). Il s'agit d'explorer les modalités d'accompagnement possibles des jeunes afin de favoriser un retour à l'université. Les perspectives de cette recherche ont également des visées préventives. **Porteur, N. Demogeot** ; AAP pôle CLCS – 2 K€.

¹¹³ 2017–2018 : **RESIMENTAL**, Résilience, Processus de mentalisation et estime de soi chez l'adolescent et l'adulte. **Porteur, N. Demogeot**. Pôle CLCS- 6 k€.

¹¹⁴ « Mal-vivre à l'école, une réalité à interroger », journée d'études organisée par le laboratoire LISEC (Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication) et le réseau CANOPÉ 54, 12 octobre 2022, Institut National Supérieur de l'Éducation et du Professorat, Nancy-Maxéville, France.

leur regard-jugement) ; peur de grandir ; peur de la peur elle-même de retourner à l'école. Toutefois, ainsi que le mentionne Birraux (Birraux, 2015), il ne suffit pas d'avoir peur pour être phobique, « il existe des éprouvés de peur qui ne relèvent pas d'une organisation phobique parce que la peur n'est pas pathologique en soi » (p. 25). Selon l'auteure, la phobie apparaît davantage comme une stratégie de la pensée pour gérer l'angoisse. Les causalités de la phobie scolaire sont multifactorielles, elle pourrait être liée à une problématique d'attachement et traduirait notamment un attachement inhabituel et aigu à la figure maternelle (Bowlby, 1978). S'appuyant sur ces considérations, Birraux (Birraux, 2015) mentionne : « Ce que Bowlby tient à mettre en évidence, c'est que la fixation névrotique aux figures d'attachement est la conséquence d'une crainte que celles-ci soient inaccessibles ou indifférentes lorsque l'enfant y fait appel » (p. 30). Ainsi, l'histoire de vie du jeune, par exemple pour un adolescent, la nécessité de faire le deuil de l'enfance, se trouve entravée. En effet, l'impact de la puberté entraîne conflits et remaniements, la phobie scolaire viendrait alors cacher « une blessure narcissique » c'est-à-dire une faible estime de soi (Birraux, 2015). En outre, chez les adolescents phobiques scolaires, une forme de « pathologie de la pensée » serait à l'œuvre, la pensée étant souvent vécue comme persécutrice chez ces jeunes fragilisés (Catheline & Marcelli, 2011). Catheline (Catheline, 2016) a repéré des « phobies scolaires identitaires » pour des adolescents qui peuvent être effrayés de penser par eux-mêmes puisque cela suppose et engendre une séparation symbolique avec les parents. C'est pourquoi, même si les antécédents en primaire (CP ou CM1-CM2) sont souvent relevés, le refus scolaire/ phobie scolaire apparaît clairement au collège, vécu comme persécuteur. Les jeunes présentant une phobie scolaire, désarrimés, désinvestissent l'école à la fois dans sa dimension psychique et sociale.

Le deuxième axe de réflexions invite à revenir sur la place centrale de la *relation pédagogique et la qualité du lien enseignant-élève* comme possibilité de réarrimage. Comment les élèves désarrimés, décrocheurs se représentent-ils l'école et le lien à l'institution, à leurs enseignants ? Dans une étude issue d'un travail de thèse (90 élèves âgés de 15-16 ans en difficultés scolaires et décrocheurs), Dolignon (Dolignon, 2015) rend compte de représentations contrastées de l'école à partir de dessins produits par des collégiens avec la consigne suivante « c'est quoi pour toi l'École ? ». Plusieurs traces graphiques témoignent d'un vécu particulièrement violent, enfermement ou humiliant. Les souffrances manifestées par ces jeunes et leur refus d'aller en classe, peuvent les conduire à être progressivement déscolarisés, à suivre parfois les cours par correspondance avec le Centre National d'Études à Distance (CNED). Dans cette perspective, la métaphore évoquant le « désarrimage scolaire » en référence aux travaux de Gavarini (Gavarini, 2016), qui se réfère au lexique de la marine, souligne que le

désarrimage désigne l'opération qui consiste à retirer les cordes, les câbles qui arriment un bateau. Ainsi, les enfants et les adolescents concernés, souffrant à l'école en viendraient à dénouer leurs liens avec le monde scolaire et avec les adultes qui incarnent l'institution témoignant alors de leur « mal-vivre à l'école ». Afin de lutter contre cette forme de déscolarisation, Virat (Virat, 2015) explore les représentations qu'ont les élèves de leurs enseignants, et met amplement l'accent sur *l'importance de la relation pédagogique* et de l'affectivité dans les apprentissages. En effet, l'auteur rappelle que le rôle de l'école ne se limite pas à un projet républicain d'instruction¹¹⁵, et que les élèves sont attentifs à la capacité de l'enseignant à être disponible, à communiquer avec eux et à répondre avec bienveillance à leurs demandes (explications, aides, etc.). Dès lors, l'enseignant tel un tuteur d'attachement (Delage, 2015) représentant une « base de sécurité » (Ainsworth & al., 1978) pourrait être garant du cadre contenant qui permettrait à l'enfant, l'adolescent d'explorer un lieu tiers, l'école et les apprentissages. À l'appui de références nombreuses, Virat (Virat, 2015) invite à prendre en considération les travaux menés jusqu'ici confortant la centralité de la qualité du lien dans le bien-être à l'école. Mes travaux de recherche et l'accompagnement des psychologues de l'Education nationale dans leur Écrit Professionnel Réflexif (EPR) ont permis d'approfondir ces réflexions.

Enfin, un troisième champ concerne la prévention et la nécessité d'être attentif à la poussée pubertaire et aux bouleversements psychiques parfois violents, effractants qu'elle implique mettant alors à rude épreuve « le sentiment continu d'exister » (Winnicott, 1971). Ainsi que je l'ai évoqué à l'appui de plusieurs vignettes cliniques, la narration est une possibilité fructueuse pour éprouver une continuité identitaire et subjective. En effet, les problématiques de refus scolaire anxieux ou phobie scolaire invitent à mettre en place des dispositifs pédagogiques et thérapeutiques novateurs et créatifs prenant appui sur des médiations (écriture, dessin, théâtre, sport, etc.) qui conviennent particulièrement à des enfants et adolescents en retrait, isolé, en rupture. L'objectif des médiations thérapeutiques est d'être avec d'autres (pairs et adultes) sans exigence de performance (Chouvier, 2012). La perspective est d'offrir à ces jeunes un espace de paroles dans lequel ils puissent s'autoriser à énoncer ce qu'ils pensent et à partager un peu de leur monde interne.

¹¹⁵ Les tenants de « l'école de l'instruction » s'inspirent de la position de Condorcet (1791) indiquant qu'il revient à la puissance publique de gérer l'instruction et aux familles, d'éduquer.

Dans un autre registre, mais toujours centré sur les problématiques liées à l'adolescence ou au jeune adulte, je travaille sur des thématiques concernant le rapport au corps et à la sexualité. La maternité à l'adolescence est un champ d'étude que j'ai été amenée à découvrir grâce à une étudiante de Master, Manon Brigaudeau qui avait accompagné de jeunes mères adolescentes lors de son stage. Ce travail a donné lieu à une communication orale à Toulouse en mai 2019, pour le colloque international « Bébé petite Enfance en Contexte » (BECO). Par ailleurs, je participe depuis peu aux journées d'études du réseau Sexteens¹¹⁶, journées lors desquelles j'ai fait deux interventions¹¹⁷.

2. 2. Sexualité et corps

2. 1. 1. Grossesses précoces

La maternité et l'adolescence provoquent toutes deux une crise identitaire et un remaniement psychique importants. Lors de grossesses précoces, les bouleversements impliqués (difficultés sociales et scolaires, vécus traumatiques, etc.) exposent la jeune mère à des vulnérabilités accrues notamment sur le plan psychique. Notre recherche vise à déterminer en quoi une grossesse chez des adolescentes placées en Maison d'Éducation Maternelle (MEM) aurait une influence sur la qualité d'attachement mère-enfant et sur les risques de dépression postnatale. À ce jour, peu de travaux ont été menés sur les mères adolescentes en structure d'accueil telle que les MEM. Notre étude concerne trois adolescentes de 16 ans, présentes à la MEM, qui ont toutes un enfant âgé de 4 mois environ. Les outils utilisés s'inscrivent dans une approche intégrative alliant des données qualitatives : les entretiens semi-directifs, des épreuves projectives (Rorschach ; dessins de la famille, Corman, 1965 ; maison de rêve, Cuynet, 2017) et des données quantitatives (questionnaires Relationship Scales Questionnaire -RSQ de Griffin & Bartholomew, 1994 ; L'Inventaire d'Attachement Parents/Adolescent -IAPA, Soucy & Larose ; questionnaires d'anxiété HADS et EPDS).

Les référents théoriques sur lesquels notre travail s'appuie, concernent tout d'abord les particularités des grossesses à l'adolescence. En France, l'âge moyen des premiers rapports sexuels pour les filles est actuellement de 17 ans 2 mois (Dayan, 2014). Les moyens de contraception semblent relativement bien connus des adolescents et pourtant, à ce jour, le

¹¹⁶ Sexteens : réseau pluridisciplinaire de chercheurs dont les travaux questionnent le tryptique thématique autour de l'adolescence, des séries télévisées, notamment sur les plateformes en ligne, et les sexualités et les identités genrées.

¹¹⁷ Demogeot, N. (2023). « L'effraction à l'adolescence : l'indicible de l'inceste », Sexteens, MSH Lorraine, 15 décembre 2023. Puis une 2nde intervention : Demogeot, N. (2023). « Adolescence et construction identitaire : entre paradoxes, crises et créativité », Sexteens, MSH Lorraine, 6 janvier 2023, Nancy.

nombre des grossesses précoces ne tend pas à diminuer. En 2013, les accouchements de mères adolescentes ont représenté 1,6% des naissances (Sellenet & Portier-Le Cocq, 2013). En outre, le « double remaniement psychologique » survenant au cours d'une grossesse précoce, fait écho d'une part, aux changements propres à l'adolescence, ici la crise identitaire que les auteurs (Jeammet, 2005 ; Gutton, 2006) ont bien souligné ; d'autre part, les bouleversements psychiques intervenant en période périnatale, à savoir la « crise maturative » liée au devenir mère (Piquée, 2013) a mis en évidence. De nombreuses études ont montré la période fragile que constitue la grossesse chez des femmes ayant un passé traumatique et la vulnérabilité accrue de ces femmes si le traumatisme n'a pas été élaboré. Les recherches mettent également en évidence une corrélation entre des vécus sexuels traumatiques (incestes, violences sexuelles, etc.) et une pratique sexuelle précoce (Dayan, 2014). Bien que chaque grossesse précoce soit singulière, de nombreux points communs sont à noter quant aux profils sociodémographiques des jeunes femmes : notamment un niveau socioéconomique bas, un taux de réussite scolaire faible, ainsi que des carences sociales et familiales. Ce serait généralement les grossesses survenant dans ce type de contexte qui les rendrait pathologiques, et non l'âge des mères en tant que tel.

Au regard de ces éléments, quatre types de grossesse précoces ont été catégorisées (Le Van, 2006). La 1^{ère} désigne la « grossesse rite d'initiation » qui constitue une grossesse précoce valorisée culturellement puisqu'elle apparaît comme un rite de passage du statut d'enfant à l'identité de femme alors même que la maternité précoce apparaît plutôt comme une transgression dans notre société occidentalisée. La 2^{ème} catégorie renvoie à la « grossesse SOS » témoignant d'un cri, une tentative de reconstruction face à un passé douloureux. Le contexte est plus préoccupant, l'enfant aurait alors une fonction d'objet réparateur, de « pansement » sur les blessures du passé. La mère adolescente considérant que son enfant, lui, l'aimera et ne l'abandonnera pas. Finalement, le bébé constitue pour la mère l'objet d'un réinvestissement du narcissisme infantile abandonné. Le 3^{ème} type de grossesse concerne la « grossesse insertion/identité » qui fait écho à la nouvelle « identité » que ces jeunes femmes acquièrent. Elles s'insèrent dans la société par cet enfant qui leur offre la possibilité de bénéficier d'un nouveau statut social. La 4^e catégorie fait référence à la grossesse « accidentelle » témoignant d'un passage à l'acte voire d'une conduite à risque à l'adolescence. Enfin, les difficultés d'accordage affectif en référence aux travaux de Stern (1985) entre ces jeunes mères et leurs bébés ont été évoquées dans plusieurs travaux (Tronick & Reck, 2009)¹¹⁸.

¹¹⁸ Tronick, E. & Reck, C. (2009). Infants of depressed mothers. *Harvard Review of Psychiatry*, XVII (2), 147-156.

Les données obtenues aux protocoles Rorschach révèlent plusieurs aspects convergents : tout d'abord, un repli narcissique marqué par la honte et la mésestime de soi ; ensuite, des affects dépressifs empreints d'une forte culpabilité ; enfin, une fragilité dans les relations à l'autre soulignée par une quête affective et une dépendance anaclitique. La fragilité dans les investissements relationnels est également bien présente dans l'analyse des entretiens : ces adolescentes soulignent un besoin viscéral d'être avec un homme quel qu'il soit, pour ne pas se retrouver seules. Concernant les dessins de la famille (pour rappel en deux temps), nous avons noté des contrastes sensibles entre une famille réelle vécue douloureusement et la famille imaginaire « idéalisée ». Par exemple, l'une des adolescentes accompagne le dessin de la famille réelle de plusieurs questions sollicitant alors l'étayage de la psychologue : doit-elle se placer sur la trace graphique ? Comment se positionner au sein de cette famille ? Elle finit par le faire mais en dernière position, en ne se dessinant que partiellement, oubliant sa bouche, puis elle ajoute un commentaire éloquent « *vie difficile* » placé au-dessus de son personnage confirmant le mal-être profond au sein de cette dynamique familiale. Notons que le bébé de cette adolescente n'est pas présent sur ce 1er dessin « famille réelle ». Les dessins concernant la maison de rêve permettent de mettre en évidence une enveloppe psychique familiale plutôt « flottante ». Les maisons ne possèdent pas de délimitations spécifiques puisqu'il n'y a aucun couloir ce qui ne laisse pas de « portes ouvertes » à la communication entre les différentes pièces (ou entre les différents membres d'une famille). Nous retrouvons également comme pièce privilégiée (pour deux adolescentes sur trois) un lieu de vie commun : le salon pour l'une et la salle à manger pour l'autre. Ce dernier élément n'est pas sans faire écho à la MEM ...

Parmi les participantes auprès de qui nous avons pu faire passer nos questionnaires portant sur les troubles anxio-dépressifs d'une part (HADS) et sur la dépression postpartum d'autre part (EPDS), aucune d'entre elles ne semblaient manifester de signes anxio-dépressifs majeurs, bien qu'à travers le protocole Rorschach, nous retrouvions des affects dépressifs. Au final, les résultats montrent que les mères rencontrées témoignent d'un *attachement insécurisé, de failles narcissiques importantes et de difficultés de positionnement intrafamilial* même si elles n'expriment pas directement de troubles anxieux-dépressifs. Dès lors, les mères adolescentes cumulent plusieurs fragilités : les transformations de leur corps liées à la fois à l'adolescence et à la maternité, un attachement de type anxieux associé à un faible soutien parental (ces jeunes filles sont souvent seules à élever leur enfant). Par conséquent, ces vulnérabilités sont à prévenir et à gérer surtout lorsque l'on sait que les mères insécures

présentent davantage de difficultés à entrer en relation avec l'autre et témoigne d'une anxiété plus importante à l'égard de leur bébé (Pointurier & al., 2021). Par ailleurs, l'ensemble des données obtenues vient rappeler le rôle central de l'habitat, *ici la Maison d'Éducation Maternelle*, dans ses fonctions contenant et protectrices (Agneray & al., 2015). En effet, la maison désigne un lieu chargé affectivement (le foyer), un espace de partage et de liaisons : les maisons seraient en quelque sorte une métaphore du vécu familial (Eiguer, 2023 ; Vinay, 2020).

2. 1. 2. *Projet Sixteens*

Dans une intervention récente intitulée « L'effraction à l'adolescence : l'indicible de l'inceste » lors d'une journée d'étude Sixteens qui portait sur la question du consentement, j'ai proposé d'apporter un éclairage sur l'inceste en tant qu'il représente une *effraction impossible à nommer, à dire* (Costantini, 2012), interrogeant les dimensions du consentement et de l'emprise, la relation de confiance (passage à l'acte effectué par des proches). Il existe une narration filmographique¹¹⁹ assez dense sur cette question, axe que je continue à déplier dans Sixteens. En outre, les récentes libérations de la parole (Kouchner, 2019), le procès de Mazan viennent questionner la définition même du *consentement* et interrogent sur les dimensions sociétales relatives à une « culture de l'inceste »¹²⁰ tout comme une « culture du viol »¹²¹. Les situations juridiques et cliniques d'allégation d'inceste consenti montrent en fait que l'inceste n'est jamais consenti, il est toujours une violence absolue dont la mentalisation ne vient que longtemps après (Viaux, 2022). Ce que les victimes ont pu croire, même après révélation des actes, c'est que leur place d'enfant et la relation à celui qui les agresse passent par la confusion entre désir sexuel et désir de lien, la notion d'inceste étant indicible. En fait, la loi précise qu'il n'y a de consentement que lorsqu'il y a discernement. En ce sens, la loi du 3 août 2018 a ajouté dans l'article 222-22-1 du code pénal cet alinéa : « Lorsque les faits sont commis sur la personne d'un mineur de quinze ans, la contrainte morale ou la surprise sont caractérisées *par l'abus de la vulnérabilité de la victime* ne disposant pas du discernement nécessaire pour ces actes. »

La littérature scientifique mentionne que dans l'inceste, qui représente la très grande majorité des cas d'agression et de viol sur enfants, la différence d'âge est très présente, aussi, « certaines

¹¹⁹ Voir à ce propos les films suivants : *La symphonie pastorale* (Delannoy, 1946) ; *My sister, my love* (film japonais de Ando, 2007) ; *Game of Thrones* (2011-2019, Benioff & Weiss ; Série dans laquelle des scènes sexuelles brutales sont effectuées sous contrainte, la victime étant souvent une femme) ; *Dalva* (Nicot, 2022) ; *Hartley cœur à vif-La carte de l'inceste* (2022) ; *L'été dernier* (Breillat, 2023), etc.

¹²⁰ Voir : Brey, I. (2022). *La culture de l'inceste / sous la direction d'Iris Brey et Juliet Drouar ; Wendy Delorme, Dorothee Dussy, Sokhna Fall... [et al.]*. Éditions du Seuil.

¹²¹ « Le procès des viols de Mazan, c'est le procès de la culture du viol », Le Monde, 19 septembre 2024.

victimes d'inceste en arrivent à penser qu'elles ont pu d'une certaine façon consentir à ce qui s'est passé, par non-conscientisation de la violence de l'abus. C'est soit sur le moment, soit dans un après-coup ou par désir de conserver un lien avec l'agresseur que l'incesté(e) revient sur sa propre perception et son vécu des actes subis » (Viaux, 2022, p. 41).

De mon côté, j'ai souligné la *double absence de consentement* dans les situations d'inceste : d'une part, du côté de la victime, agressée sexuellement et effractée dans son corps et sa psyché ; d'autre part, du côté de l'auteur qui généralement ne consent pas au soin sous contrainte donc soin sans prise en compte du consentement de l'auteur (Costantini, 2002 ; Roman, 2020).

Par ailleurs, j'ai mis en avant la question de la *confiance* dans le lien thérapeutique qui invite le psychologue à se préserver de toute interprétation hâtive et directe (Aulagnier, 1975 ; Cyr, 2019) et à instaurer un espace commun d'échanges pour que naisse une *co-construction* soutenant la possibilité d'une « *rencontre identificatoire* » (Kestemberg, 1999). Il convient d'aider le sujet à cheminer de *l'éprouvé brut* de la violence à la possibilité d'une *représentation de l'affect*. Il s'agit d'un processus allant de la perception à davantage de mentalisation, de liaison et de symbolisation. Cette dynamique permet au jeune d'inscrire ses éprouvés dans une sorte de cercle vertueux, apaisant, l'économie pulsionnelle progressivement domptée parvient à soutenir un processus de subjectivation à l'œuvre permettant à l'adolescent de prendre goût à la vie et à son fonctionnement psychique (Marty, 2020).

Dans un autre registre, j'aimerais dans la partie qui suit, développer quelques réflexions relatives à la souffrance des enseignants en dégageant des parallèles possibles entre le métier d'élève et celui d'enseignant, et des éléments de convergence entre le décrochage des jeunes et celui des enseignants novices ou expérimentés (Castets-Fontaine & Tuillon-Demésy, 2017).

3. Et du côté des enseignants...

3. 1. Entre souffrances, mal-être et abandon professionnel

Mes recherches menées conjointement avec des collègues alsaciens de l'INSPE de Strasbourg ont eu pour objectifs de rendre compte des malaises et mal-être enseignants et d'en saisir les contours (cf. Journée d'études « L'enseignant novice entre rêve et réalité : comprendre pour soutenir », Université de Strasbourg – INSPE de la Meinau, 2018). Dans ce cadre, nous avons mis à l'épreuve plusieurs hypothèses permettant d'explorer les difficultés actuelles du monde

éducatif notamment la fin de la « sacralisation de l'école » (Dubet, 2002) et des rapports modifiés à l'autorité (Prairat, 2021). En outre, le co-encadrement avec E. Prairat (Pr. de philosophie de l'Éducation) de la thèse de C. Oudet-Bourgogne portant sur l'indiscipline scolaire – en particulier l'exclusion ponctuelle de cours-, permet d'articuler les dimensions du lien (relation pédagogique) et les éléments pouvant corroder le lien enseignant-élève voire influencer sur le « malaise enseignant ». En outre, nos réflexions centrées sur les relations famille-école (cf. Projet DIFERE¹²² mené sur l'académie de Nancy-Metz) et sur la nécessité de repenser les liens entre l'institution scolaire et ses partenaires, se poursuivent donnant lieu à des formations à l'INSPE¹²³ de Nancy-Metz.

Par ailleurs, nous étudions les dispositifs de prévention du décrochage professionnel des enseignants afin de rendre compte de leur pertinence et de leur efficacité sur le terrain (Zimmermann, Demogeot, Metz & Flavier, 2022). Nos publications mettent en évidence à la fois les dysfonctionnements et la violence de l'institution (Kaës, 2012 ; Pinel & Gaillard, 2020) ainsi que le risque représenté par l'isolement des enseignants. Là encore, réfléchir dans le cadre d'analyse de pratiques professionnelles sur ce qui fait sens et lien dans le métier d'enseignant constitue un facteur de protection majeur face à la démotivation au travail.

3. 1. 1. Une identité professionnelle en souffrance

✍ Pour plus de détails, voir : Zimmermann, P., Demogeot, N., Metz, C., & Flavier, E. (2022). *L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices*, *Dossiers des Sciences de l'Education*, 7 (47), 121-135. (hal-03188367)

Le nombre croissant d'études portant sur le désengagement, voire sur le décrochage des enseignants, notamment des novices (Karsenti, 2017), témoigne d'une préoccupation institutionnelle grandissante pour le soutien face à la difficulté à l'entrée dans le métier, qui a pour effet d'interpeler des chercheurs en sciences humaines et sociales en général et en sciences

¹²²2015 – 2019 : Porteur du projet de recherche-action DIFERE : « Dialogues famille-Ecole : de la Rencontre à l'Echange » mené auprès de 5 écoles (maternelles et élémentaires) et centré sur les alliances éducatives enseignants-parents, la lutte contre la violence scolaire et le décrochage. Projet soutenu par le Ministère de l'Éducation Nationale (académie de Nancy-Metz et DASEN 54). Financement 2 K€ (MAIF et MGEN), 230 Heures Supplémentaires Effectives attribuées aux enseignants participants. Projet LÉA (Lieu d'Éducation Associé) car recherche collaborative et appliquée associant pour trois ans une équipe et plusieurs établissements.

¹²³ J'assure notamment des formations sur l'entretien parents-enseignant et les modalités de médiations envisageables lors d'éventuels conflits.

de l'éducation et de la formation en particulier. Phénomène en constante augmentation en France, où les futurs enseignants sont pourtant assurés de trouver un emploi s'ils réussissent le concours de recrutement et valident leur diplôme de master, le taux de démission chez les enseignants novices (EN) a triplé entre 2012 et 2016 (Foucaud et Longuet, 2016). Les enseignants du primaire quittent l'enseignement en raison de leur insatisfaction au travail inhérente à un état ressenti de stress (pour 76 % d'entre eux en 2016) et d'impuissance (71 % d'entre eux en 2016) (Harris Interactive, 2016). Par ailleurs, 47 % se trouvaient en état d'épuisement émotionnel en 2013 au cours de leur première année dans le métier. Paradoxalement, il n'existe aucun dispositif institutionnel mis en place à l'échelon national pour lutter contre le décrochage professionnel des EN, en dehors des injonctions présentes dans les missions des instituts de formation. En effet, au-delà de la mission principale de formation initiale et continue des professionnels de l'enseignement et de l'éducation (loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 08/07/2013, loi du 26/07/2019 pour une École de la confiance), aucune précision n'est donnée quant aux modalités de prise en charge des EN en difficulté. Pourtant, les mesures de soutien et d'accompagnement lors de l'entrée dans le métier offrent des retombées intéressantes sur la persévérance professionnelle, permettant la poursuite de manière stable et à long terme dans la profession choisie.

Le constat du *choc de l'entrée dans le métier* reste ainsi une question vive lorsqu'on observe l'inconfort vécu par les EN face à la complexité et à l'évolution permanente du métier (Ria, 2019), les tensions et les doutes qu'ils manifestent face à un métier plus exigeant qu'ils ne l'avaient imaginé, leur faible résilience lorsqu'ils manquent d'efficacité et qu'ils perçoivent un manque d'effets de leur pratique sur les apprentissages des élèves (Thevenot et Metz, 2010). Le sentiment d'« incompétence pédagogique » qu'ils peuvent nourrir au vu de leurs premières expériences en classe peut expliquer leurs difficultés à façonner leur identité professionnelle (Zimmermann, 2016). L'apprentissage du métier se transforme alors pour certains EN en une véritable épreuve, au point de se retrouver en difficulté avérée et de présenter des risques de décrochage professionnel. Ces derniers sont d'autant plus importants que le jeune enseignant est confronté à une accumulation de difficultés : charge de travail jugée excessive, climat de l'école dégradé, difficultés à gérer la classe et les élèves décrocheurs (Karsenti, 2015). Plus généralement, le « malaise » des enseignants alerte en France (Barrère, 2017 ; Debarbieux, 2017) comme à l'étranger (Luz, Rolando, Salvador & Souza, 2018). Ainsi, les résultats des recherches convergent pour pointer la difficulté à empêcher le choc de la réalité et, dès lors, privilégier l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Dans ce contexte, la recherche ici

présentée porte sur l'étude d'un dispositif d'accompagnement professionnel mis en œuvre à l'INSPE de Strasbourg, intitulé Aide professionnelle individualisée (API). Précisément, elle ambitionne de comprendre comment les EN en difficulté s'approprient et investissent ce dispositif, en interrelation avec leurs pairs également impliqués et leurs formateurs. Elle s'inscrit dans une perspective compréhensive qui accorde une primauté au singulier et au cas (Clot, 2008). Nous nous appuyons sur les postulats de la clinique de l'activité (Clot, 2008) pour comprendre les ressorts de l'activité professionnelle déployée par les enseignants en risque de décrochage. Dans cette perspective, l'investigation clinique offre la possibilité de saisir les enjeux du *décalage fondamental* entre les prescriptions de l'institution et les applications sur le terrain (Dejours, 2015).

3. 1. 2. L'Aide Personnelle Individualisée (API)

Nos recherches interrogent donc les effets d'un dispositif d'aide à l'entrée dans le métier sur le développement de l'activité des EN. Plus précisément, pour répondre à cette problématique, nous nous sommes centrés sur trois questions de recherche. Le dispositif de l'API favorise-t-il l'accès aux « signes culturels externes » (des conseils d'enseignants chevronnés, des manières de faire...) par l'entremise d'une situation dissymétrique confrontant l'EN à d'autres enseignants ou personnes-ressources ? Facilite-t-il ainsi l'accès à un collectif permettant d'appréhender l'ensemble de son environnement de travail, la découverte du genre professionnel et l'appropriation des opérations d'autrui en les reliant à ses propres buts et motifs ? Par ailleurs, le dispositif contribue-t-il à la reconnaissance de l'efficacité et de l'efficacé de son propre travail, indispensable pour poursuivre de nouveaux motifs et développer de nouvelles opérations, et ainsi se développer professionnellement ?

Notre démarche méthodologique qualitative repose sur les outils de la clinique de l'activité (Clot, 2015) pour analyser la manière dont les EN s'approprient le dispositif de remédiation mis en place pour accrocher au métier.

Devenir enseignant en France nécessite de réussir un concours de recrutement et de valider un master (cinq ans d'études après le secondaire). Lorsque nous avons mené notre recherche, la deuxième année de master était organisée sur le principe de l'alternance, les EN étaient affectés en responsabilité dans une classe deux jours et demi par semaine, et étaient en formation à l'université le reste de la semaine. À l'échelle locale, le centre de formation dans lequel a été réalisée la recherche fait le constat d'un nombre important d'EN en difficulté (25 % d'entre eux d'après les visites de formation établies au cours du premier semestre par les formateurs). Dans ce double contexte national et local, nous avons analysé les effets d'un

dispositif destiné à les aider. Tout EN ressentant un besoin complémentaire de formation – ou proposé par son tuteur à la suite d’une visite-conseil en classe – pouvait bénéficier du dispositif de l’API. Le dispositif prévoyait une formation complémentaire, les contenus de formation étant choisis par l’EN en fonction de ses besoins et en concertation avec le responsable de la formation. Au total, quinze modules optionnels différents étaient proposés : par exemple, un soutien psychologique, un tutorat renforcé, l’observation dans une autre classe, une formation didactique complémentaire... Ces modules étaient conduits par les formateurs universitaires qui devenaient des « tuteurs de l’API » pour chaque EN. Chaque année, de nouveaux modules pouvaient être conçus et mis en œuvre pour répondre aux besoins des EN. Concernant les EN, au cours du mois de septembre 2018, nous leur avons proposé par courriel de participer à notre recherche portant sur l’appropriation du dispositif de l’API. Nous leur avons présenté l’enjeu de la recherche reposant sur un contrat de réciprocité et de confidentialité nécessaire à l’installation d’un climat de confiance. Au total, quatre EN (Jules, Luc, Sia et Véro)¹²⁴ ayant suivi le dispositif de l’API, ont répondu favorablement à notre demande (deux hommes et deux femmes).

Le recueil des données s’est appuyé sur des enregistrements audiovisuels de l’activité de l’enseignant dans sa classe à l’aide d’une caméra placée à l’arrière de la classe et filmant en plan large. Ces traces d’activité ont servi de supports à des entretiens d’autoconfrontation réalisés dans un délai de deux jours maximum après le tournage. Six entretiens (deux avec Sia et Jules, un avec Véro et Luc) d’une durée moyenne de 75 minutes ont été enregistrés à l’aide d’un dictaphone. Les entretiens s’appuyaient sur des extraits des enregistrements sélectionnés à la fois par les EN, auxquels le primat était laissé, et par les chercheurs. Les entretiens portaient sur trois thèmes recensés dans un guide de questionnement élaboré en amont, afin de rendre compte de l’appropriation du dispositif d’aide par l’EN : la construction des gestes professionnels, l’évolution des préoccupations et les difficultés persistantes. L’analyse a porté sur des énoncés des enseignants touchant à la façon de faire et aux motifs. (c) Les variations de motifs et d’opérations ont été identifiées systématiquement dans les situations et des récurrences ont été recherchées. Nous avons identifié (d) des éléments de reconnaissance ou d’absence de reconnaissance de son travail exprimés par les participants.

L’analyse de l’ensemble des données a permis d’identifier trois besoins des EN au regard desquels le dispositif de l’API permet de raccrocher au métier : le *besoin d’être rassuré* face aux situations de doute et de souffrance dans lesquelles ils se trouvent ; le *besoin de rompre*

¹²⁴ Tous les prénoms ont été modifiés afin de garantir l’anonymat des participants.

avec le sentiment de solitude et d'isolement pour éviter les démissions ; le besoin de s'approprier des opérations au travers d'observations supplémentaires dans d'autres classes.

Par exemple :

Sia a déjà travaillé auparavant en tant que formatrice et dispose d'une solide expérience d'enseignement avec des adultes. Toutefois, avant de s'intéresser au concours, elle ignorait que des professeurs des écoles certifiés enseignaient en maternelle. Au cours des entretiens, elle revient à plusieurs reprises sur le manque de sens qu'elle accorde à son enseignement en classe de maternelle, caractérisant une activité dépourvue de lien entre le but qu'elle poursuit et le motif visé : « *La maternelle, ça me parle pas, je ne comprends pas ce que je fais là* » ; ou « *on fait faire des traits pour habituer l'enfant à faire ce geste, mais pourquoi on fait pas directement une lettre, je ne sais pas, ça n'a pas de sens, je ne comprends pas toujours le sens de la maternelle* ».

D'une manière globale, nos résultats révèlent que le contexte de découverte du métier amène tous les EN à exprimer leurs difficultés à tenir la classe dans un *climat souvent décrit comme violent*. Pourtant, malgré leurs doutes et leur souffrance, certains EN hésitent à solliciter le dispositif de l'API en raison de l'aveu de manque de compétence que constitue la démarche. Ainsi, Sia reconnaît que « *c'est la honte d'aller dire que je suis en difficulté* ». Ceci est d'autant plus dommageable que « *le sentiment de solitude* » est fortement exprimé par les EN. Ce dernier est caractérisé sous deux formes : le manque de concertation avec le collègue qui partage la classe et avec le tuteur, et les désaccords portant sur les manières de faire avec ce collègue qui partage la classe, qui rendent impossible le suivi des prescriptions du tuteur. Cependant, c'est bien à l'intérieur de plusieurs sphères relationnelles (avec les collègues de l'école, l'enseignant avec lequel l'EN partage la classe, les autres EN, le tuteur...) que l'enseignant parvient à appréhender l'ensemble de son environnement de travail, accède au débat et à la controverse professionnelle, accroît ainsi son pouvoir d'agir et sa réflexivité. Or dans les quatre situations que nous avons analysées, les EN « paraissent entourés » sans qu'il y ait un véritable collectif ressource ni même de réelle interaction entre les enseignants qui pourrait favoriser la transmission de gestes professionnels et la reconnaissance des EN. Il s'agit là du processus qui permettrait à l'EN de choisir *a posteriori* les opérations les plus efficaces mais en l'absence de manières de faire qui lui donnent satisfaction, l'EN ne reconnaît pas la conformité de son travail (Gernet et Dejourn, 2009) et son développement professionnel s'en trouve fragilisé. En ce sens, l'isolement vécu par les EN les empêche également d'accéder au « genre » professionnel (Clot, 2015), à cette ressource nécessaire à leur développement.

De fait, en s'emparant du dispositif de l'API, les EN cherchent alors à « compenser » cette absence ressentie du genre et à accéder aux règles du métier qu'ils ne peuvent découvrir seuls. Le complément de formation dont ils bénéficient favorise les échanges avec un petit

groupe d'autres enseignants et les tuteurs de l'API aident à analyser puis à résoudre les tensions inhérentes aux prescriptions contradictoires entre les différents acteurs. Par conséquent, chaque EN (re)trouve une *forme d'agentivité* et crée ainsi son « *style* » en se distanciant progressivement du collectif et façonne une identité professionnelle d'enseignant. Au vu de ces réflexions, la mise en place de dispositifs locaux contribue à favoriser l'accrochage professionnel des EN.

À l'issue de cette partie, je voudrai insister sur un aspect central et transversal de mon métier, *la relation à l'autre*, plus précisément la rencontre avec l'autre au cœur de mon activité clinique, de recherche et d'enseignement. Dans un premier temps, j'évoquerai la thématique de thèse de C. Oudet-Bourgogne, qui articule philosophie de de l'Éducation et psychologie clinique.

3. 2. La relation pédagogique et éducative : un facteur-clé

3. 2. 1. *Indiscipline et exclusion temporaire de cours : le rôle du Conseiller Principal d'Éducation*

Le travail de C. Oudet-Bourgogne concerne le champ de l'indiscipline scolaire et interroge ce phénomène comme un élément venant entraver, « corroder » la relation élève - enseignant. L'objectif est de questionner la relation à l'épreuve de l'exclusion ponctuelle de cours et d'envisager quels peuvent en être les enjeux pour le Conseiller Principal d'Éducation (CPE). Si l'indiscipline scolaire influe possiblement sur le « malaise enseignant » (Barrère, 2017), elle constitue un indicateur qui peut également être entendu comme un appel à l'autre. Dans cette perspective, à travers des situations de gestion de l'indiscipline scolaire en collège, C. Oudet-Bourgogne voudrait identifier la « fonction transitionnelle » du CPE ainsi que les lieux tiers que sont les espaces de vie scolaire. Elle fait l'hypothèse que ces éléments tiers permettraient de rétablir et/ou de réparer la relation autour de l'élève indiscipliné voire « indésirable ». À ce jour, l'exclusion ponctuelle est une pratique peu étudiée dans la littérature scientifique et représente un objet de recherche intéressant à déplier dans la mesure où il rend visible une relation paroxystique entre un enseignant et un élève « indésirable ». La recherche doctorale vise donc à comprendre comment le CPE appréhende la problématique de l'indiscipline scolaire dans ses gestes et postures, en étudiant deux champs d'exploration : celui du lien avec les punitions scolaires et, par extension, celui de ses gestes professionnels « transitionnels » de nature à créer une relation éducative et pédagogique (rôle de pilotage du CPE dans l'organisation et le fonctionnement des espaces de vie scolaire).

3. 2. 2. De la vertu de la créativité

Plusieurs auteurs (Bréant, 2013 ; Cifali, 2018) soutenant des recherches qualitatives, valorisent la posture d'un enseignant-chercheur sensibilisé à l'art de la rencontre c'est-à-dire aux questions qui sont aux fondements même de la complexité du lien à l'autre : interroger qui, pourquoi et comment ? Quels sont les enjeux de cette rencontre ? (Jeffrey, 2005). Dès lors, c'est « la figure d'un chercheur itinérant » qui se profile, laissant s'exprimer le tact, le doute, l'hésitation et prenant le contre-pied « du chercheur prométhéen ». En effet, selon Jeffrey (Jeffrey, 2005) : « Prométhée est le symbole du pouvoir immense de manipulation des êtres et de la vie. Il prône l'ouverture de tous les possibles. Rien ne le freine, même la pire catastrophe qu'il engendre, car l'erreur prométhéenne trouve, par fonctionnement, une solution prométhéenne. Sa marche sur le monde participe à cet égard d'une dialectique paradoxale : il crée en détruisant et détruit en créant. La créature de Frankenstein est le modèle paradigmatique du procédé prométhéen » (p. 116).

Cette perspective fait « l'éloge des voies de traverse » et défend l'idée d'un cheminement et d'une méthode de recherche prudente, qui ne se laisserait pas prendre par la précipitation ou la hâte d'un résultat. En outre, et c'est là un aspect central, les autres à qui l'on s'adresse dans le cadre d'une recherche sont « parties prenantes », aussi « l'engagement dans la rencontre au sein d'une recherche qualitative n'est pas tant contractuel qu'éthique » (Jeffrey, 2005, p. 119). La recherche clinique qualitative même si « elle incarne le travail du négatif » (Bréant, 2013) s'inscrit fondamentalement dans un processus de création. Dans cette optique, l'écriture, la narrativité apparaît comme un art de la transformation, de la fabrique de l'inédit, ouvrant à une connaissance nouvelle, à une compréhension de soi et des autres (Cifali, 2018). En effet, « la question de recherche peut soutenir ce désir de chercher et la création de soi, notamment en relation avec le travail d'écriture » (Bréant, 2013, p. 108). De plus, l'espace-temps de la narration est un lieu d'accueil inconditionnel de ce qui est dit, c'est un espace intermédiaire permettant de *réfléchir ensemble*. Là aussi, la dimension collective correspond à un élément central de toute recherche : aucun chercheur n'est vraiment seul avec ses objets de recherche, d'autres s'y sont aussi intéressés. Pour finir, Cifali (2018) a rappelé que la narrativité dans le récit (oral/ écrit) est support du lien dans une société aujourd'hui davantage confrontée à la rupture du lien social et à ses conséquences psychiques. Face aux ruptures et aux valeurs prométhéennes qui sont plutôt à l'honneur dans les institutions (en particulier à l'université), l'écriture peut devenir une médiation intéressante parce qu'elle offre un travail de tissage, de liaison, participant à la reconstruction de la personne altérée (Boulay & al., 2020d ; Chiantaretto, 2014).

Une autre considération centrale de Cifali prend appui sur les travaux de de Certeau (de Certeau, 1990) en faisant référence à la place singulière accordée à la poésie et aux correspondances entre travail poétique et travail clinique comme supports de transformation impliquée dans la subjectivité (qui invente l'humanité) et l'intersubjectivité. En effet, de Certeau (de Certeau, 1990) considère que la poésie ouvre « l'espace des possibilités » et marque la place de l'écriture, du littéraire et de la fiction au sein même de la recherche scientifique. C'est à merveille que la poésie sait valoriser « l'ampleur du petit » (Fleury, 2020, p 259) c'est-à-dire la modestie de la quotidienneté, les petits gestes qui engagent la présence de l'autre, le souci de soi et d'autrui. C'est au regard de ces considérations qu'en 1994, Semprun écrit : « j'ai toujours eu de la chance avec les poètes. Je veux dire : mes rencontres avec leur œuvre ont toujours été opportunes. Je suis toujours tombé, au moment opportun, sur l'œuvre poétique qui pouvait m'aider à vivre, me faire avancer dans l'acuité de ma conscience du monde. Ainsi de César Vallejo. Ainsi plus tard, de René Char et de Paul Celan » (p. 219).

Mais ajoutons, pour élargir davantage encore le propos, que l'éducation n'est en rien une affaire privée, elle concerne et éclaire le lien social, en ce sens elle a à voir avec le politique. Cifali (2010) souligne que la liberté consiste également à ne pas se laisser piéger par un dogmatisme stérile et à mettre nos réflexions à l'épreuve de l'expérience et de la pratique d'une pédagogie clinique. Eduquer est une mission difficile voire « impossible » selon Freud, aussi le débat doit-il être à la fois épistémologique, méthodologique et éthique, puisque, avant tout, il prend en compte l'autre. Dans cette optique, il convient de trouver ou créer un système de valeurs ouvert (non dogmatique) qui, d'une part, permette la discussion et l'esprit critique, d'autre part, fonde les nouvelles symbolisations et sublimations. Dès lors, il s'agit de ne pas se laisser enfermer par la seule logique évaluative quantitativiste et d'inventer une autre façon d'apprendre, une pensée éthique soutenue par la créativité comme voie de résilience (Lighezzolo-Alnot & de Tychev, 2004).

Pour conclure, Cifali (Cifali, 2019) a amplement mis l'accent sur l'enseignement comme métier du lien et de l'être ce dont témoignait aussi Jean Jaurès lors de son discours pour « la Laïque » prononcé les 10 et 24 Janvier 1910 à la Chambre des Députés :

« Messieurs, on n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. »
L'Éducation est un humanisme dont l'objectif est l'élévation constante de la pensée : il s'agit de s'appliquer à porter sur le monde un regard toujours neuf et (re)trouver dans l'expérience esthétique une possible liberté et un sentiment d'humanité.

V. AXE THÉMATIQUE : FECONDITE D'OUTILS PROJECTIFS ORIGINAUX

On y ajoute le chemin, sinueux, de préférence, amusant à faire, si nécessaire, si parlant, comme trajet, et aussi comme élément premier d'orientation – précaution à ne pas oublier.

Henri Michaux, *Déplacements, dégagements*, 2013, p. 65

Vouloir libère ; car vouloir, c'est créer, voilà ce que j'enseigne ; et c'est seulement pour créer que vous devez apprendre !

Friedrich Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, 2003, p. 271

L'axe thématique V de mon document d'HDR est consacré à deux outils projectifs originaux relativement aisés à utiliser et suscitant l'intérêt des enfants, que j'ai moi-même mis à l'épreuve dans plusieurs recherches cliniques avec des enfants. Le 1^{er} outil est le test des contes initialement créé par Royer (Royer, 1978) et étalonné une première fois par de Tychev (de Tychev, 2010). Le 2nd outil est une trace graphique singulière inspirée des travaux de Salomon Resnik (Resnik, 2009) qui avait proposé à des enfants vénitiens de représenter le chemin qui va jusqu'à l'école. De mon côté, fort intéressée par cette épreuve lors de mes travaux de thèse, j'ai développé la consigne de cette trace graphique et en ai créé l'acronyme DCME : le Dessin du Chemin de la Maison à l'Ecole.

Les parties qui suivent déploient davantage les conditions d'utilisation et les travaux d'étalonnage en cours concernant d'une part le test des contes (Royer, 1978 ; de Tychev, 2010), d'autre part le DCME (Resnik, 2009 ; Demogeot, 2009).

1. Les contes de Royer (1978) revisités : le projet SAMENCOF

1. 1. Apports des contes de Royer

Le test des contes, outil projectif créé à l'origine par Jacqueline Royer (Royer, 1978), a pour finalité de pousser l'enfant à la régression par le canal de l'imaginaire et peut alors réactiver les traces mnésiques inconscientes, préconscientes et conscientes relatives aux expériences précoces de séparation (Tychev, 2010). Cet outil (comprenant 22 contes au total) permet d'approcher l'intégralité des étapes constitutives de la construction de la personnalité telles qu'elles ont été définies par Françoise Dolto (1984). La consigne adressée à l'enfant correspondant à celle suggérée par Jacqueline Royer (1978) : « Tu aimes les histoires, n'est-ce pas ? Eh bien, nous allons en inventer ensemble ».

Le test des contes est utilisé afin d'observer de manière qualitative rétrospective le développement psychique de l'enfant. Il permet également de constater sur un plan développemental fondé sur le modèle théorique de Dolto (1984), si l'enfant a pu passer les différentes castrations propres à chaque stade et intégrer les interdits. En effet, le modèle théorique de l'image inconsciente du corps développé par Dolto (Dolto, 1984) souligne le besoin de l'autre chez l'enfant afin de se construire ainsi que le rôle structurant des castrations. L'auteure insistait sur trois registres : tout d'abord, le narcissisme qui apporte une continuité dans l'espace et le temps créant ainsi une unité du sujet ; ensuite, l'image inconsciente du corps serait alors le support du narcissisme permettant de rentrer en communication avec autrui. Elle se construit dans la relation et constitue la mémoire inconsciente de l'ensemble du vécu relationnel du sujet et de ses expériences narcissiques. Puis on retrouve la castration que Dolto (1984) définit comme un processus apparaissant chez une personne lorsqu'une autre lui signifie que la réalisation de son désir sous la forme qu'elle voudrait lui donner n'est pas possible car interdite. Dès lors, la castration permet l'autonomisation car l'enfant peut se construire subjectivement à chaque stade mais pour se faire, la castration doit être symboligène, l'enfant devant être en mesure de la symboliser, c'est-à-dire d'intérioriser et d'accepter l'interdit propre à chaque stade. Il doit d'abord comme sa mère réussir à intérioriser l'interdit de rester en relation fusionnelle (naissance : castration ombilicale) puis l'interdit de maintenir une relation de corps à corps (sevrage : castration orale) puis l'interdit de rester dans une relation de dépendance (castration anale associée à l'autonomie motrice grandissante du sujet qui se double également de l'interdit de nuire à soi-même et aux autres). Enfin, l'enfant va passer par l'interdit de l'inceste homo ou hétéro sexuel (castration œdipienne). On voit que chacune de ces castrations en fonction de la manière dont elle s'est réalisée va conditionner ou non la prise d'autonomisation progressive de l'enfant, sa construction identitaire narcissique et sexuelle

ainsi que la nature de l'orientation de sa relation d'objet. En effet, le test des contes se propose précisément d'explorer les différentes étapes du développement psychosexuel de l'enfant.

1. 2. Adoption et test des contes

La recherche SAMENCONF (Santé Mentale de l'Enfant et Nouvelles Configurations Familiales) dont je suis responsable scientifique, a pour objectif premier l'exploration rétrospective à l'aide du test des contes (Royer 1978, de Tychev 2010) du développement affectif d'un groupe d'enfants adoptés principalement à l'international par la France alors qu'ils ont pour la plupart un peu plus de deux ans de vie lors de l'adoption, ce qui n'est probablement pas sans conséquences sur leur trajectoire future. En effet, il est récurrent de voir apparaître des difficultés relationnelles et de comportement chez ces enfants ainsi que des problématiques d'attachement, ce qui nous pousse à nous interroger sur les éventuelles causes qui pourraient engendrer ces troubles. Plusieurs études ont montré que les circonstances lors de l'abandon et la séparation pouvaient être traumatisantes (Corpart, 2013; Beine, 2016; Berger, 2020a), cependant, l'adoption l'est également, les carences affectives et interactionnelles que vont vivre ces enfants adoptés peuvent être des freins à la mise en place d'un attachement sécurisé et grandement influencer leur développement. Or, peu d'études montrent comment se traduisent ces altérations dans le développement à l'aide d'épreuves projectives. Nous nous sommes également demandé si cette insécurité dans l'environnement allait ressortir dans les histoires créées par les enfants. La question identitaire est aussi très sensible pour eux, car ces enfants sont porteurs d'une « double étrangeté » (Golse, 2012), ne pouvant ni s'appuyer sur leurs origines car parfois inconnues ou peu détaillées ni sur leur famille adoptive, ou que partiellement car ils n'en partagent pas toute l'histoire et les gènes. Un flou identitaire important peut alors émerger chez eux et l'utilisation de la théorie des castrations de Dolto (1984) pour approcher cette thématique n'a jamais été exploitée à notre connaissance dans une recherche empirique.

SAMENCOF (Santé Mentale de l'Enfant et Nouvelles Configurations Familiales) s'inscrit dans une approche théorico clinique psychodynamique et engage plusieurs chercheurs de l'université de Lorraine et des chercheurs de l'université d'Athènes. L'objectif est double : savoir si le test des contes permet de différencier la population adoptive sur le plan statistique d'une population dite tout-venant et s'il rend compte des thématiques généralement rencontrées par les enfants adoptés (troubles de l'attachement ; angoisses d'abandon, etc.). Nous avons analysé les contes à travers deux critères : la *construction narcissique identitaire et la relation d'objet*. Les résultats obtenus à travers la méthode projective employée témoignent d'une sensibilité de notre

outil à la clinique de l'adoption puisqu'il y a une concordance avec la littérature à ce sujet. Une vulnérabilité à l'angoisse s'exprime aux contes mettant en scène une séparation et une partie de notre cohorte montre des désirs régressifs en lien avec ces situations. Nous repérons également une altération de la construction identitaire chez ces enfants, qui se traduit par une fragilité narcissique. Enfin, en lien avec la théorie des castrations de F. Dolto (1984), l'utilisation du test des contes permet de révéler l'impact qu'ont ces problématiques aux différents stades du développement de l'enfant.

Puisque des indicateurs opérationnalisés du test des contes viennent évaluer les dimensions de l'image de soi infléchies par ces castrations, la question suivante a émergé : est-ce que les enfants adoptés vont présenter des différences significatives comparativement à un groupe contrôle d'enfants provenant d'une famille classique non recomposée de même âge ? Il nous a semblé pertinent d'utiliser une épreuve projective afin d'étudier la population adoptée. En effet, en plus d'être attractif et ludique pour les enfants, le conte offre la possibilité de revenir sur l'ensemble de leur développement tout en isolant chacune de ses étapes. Cette étude a donc une *visée exploratoire* puisque nous cherchons à savoir si le test des contes est un outil permettant à la fois de cerner les problématiques des enfants adoptés adoptives et de repérer leurs impacts sur leur développement psycho-affectif. Pour ce faire, nous rendrons compte des réponses significatives par l'intermédiaire des contes issus de sa dernière validation empirique (de Tychev, 2010), en comparant un groupe d'enfants adoptés au groupe contrôle d'enfants de même âge moyen provenant d'une famille non recomposée qui a servi de référence lors de la validation empirique du test des contes réalisée par de Tychev (2010).

Concernant la méthodologie, Notre groupe témoin est composé de 120 enfants tout-venant âgés de 4 à 12 ans et 11 mois (âge moyen : 7 ans et 10 mois). Il s'agit d'un échantillon de référence formé par de Tychev (2010) en suivant les critères de Royer (1978) afin de valider empiriquement le test des contes. Ces 60 garçons et 60 filles n'ont jamais eu d'hospitalisations ou d'interventions chirurgicales, ni consulté de clinicien pour des problèmes comportementaux. De plus, ils sont issus de familles non séparées. Ces critères d'inclusion nous permettent d'avoir des données projectives normatives concernant le développement identitaire, narcissique et sexuel de l'enfant tout en renseignant la qualité des relations d'objets. Cet échantillon apporte également des éléments de référence vis-à-vis de la réussite ou de l'échec des castrations propres à chaque stade de développement affectif.

Le groupe clinique est composé de 30 enfants adoptés âgés de 6 ans à 12 ans et 4 mois (âge moyen : 8 ans et 11 mois) reçus au sein du service de pédopsychiatrie pour une évaluation

psychologique, dans le cadre de la Consultation d'Orientation et de Conseil à l'Adoption (COCA). Le sex-ratio de ce groupe est de 9 filles pour 21 garçons. L'âge d'adoption va de 1 mois ½ à 9 ans et 2 mois (âge moyen à l'adoption : 2 ans et 4 mois). Sur les 30 enfants, nous retrouvons 6 adoptions nationales, soit 20% de notre échantillon et 24 adoptions internationales (soit 80%) dont 8 de pays francophones ou ayant comme langue officielle le français. Tous les enfants de notre échantillon ont parlé en français lors des passations et nous n'avons jamais eu recours à des traducteurs. Ils maîtrisaient cette langue car les passations de l'épreuve projective ont eu lieu alors qu'ils avaient au moins l'âge de six ans.

Nous nous sommes centrés sur 9 contes pour approcher la réussite ou l'échec des principales castrations jalonnant le développement libidinal de l'enfant, à savoir le conte du *poussin* (pour approcher les conditions de réalisation de la castration ombilicale), les contes de *l'oisillon*, du *coucou*, des *renards*, du *petit chien Tom*, des *chevreaux* (pour évaluer les caractéristiques de la castration orale), le conte du *poulain* (castration anale), le conte des *cerfs* et celui des *lions* (castration œdipienne).

Cette recherche, toujours en cours, montre que la clinique de l'adoption offre une grande richesse et le test des contes nous permet de l'explorer rétrospectivement. Ces contes sont ludiques et interactifs, ce qui facilite leur application sur le terrain pour les professionnels et entraîne un investissement souvent très positif de la part des enfants. Par conséquent, cette étude exploratoire montre *l'utilité et la pertinence des outils projectifs en clinique infantile* de l'adoption. En outre, le test des contes est un outil sensible au développement psycho-affectif de l'enfant et permet de rendre compte des problématiques rencontrées par les membres de notre groupe clinique qui sont en adéquation avec la littérature scientifique sur l'adoption. En effet, nous observons *une fragilité dans la construction identitaire ainsi que des difficultés face à la perte et la séparation*. Cependant, jusqu'à présent, l'utilisation de l'épreuve projective nous a permis de repérer parfois des mouvements d'autonomisation dans le groupe clinique ce qui constitue une perspective pertinente à approfondir dans des travaux futurs. En outre, il est intéressant de mettre en relation d'une part les éléments d'anamnèse à notre disposition et les informations concernant le profil clinique de ces enfants avec d'autre part les caractéristiques différenciatrices projetées par ces enfants adoptés au niveau des indicateurs privilégiés dans le test des contes. À l'appui de ces mises en lien, esquisser ensuite une réflexion à l'aune du modèle théorique de référence (Dolto, 1984) à la base de l'interprétation du test, permet de poser plusieurs constats.

Tous les enfants adoptés à l'international ou en France de notre échantillon, même si sa taille est réduite et non représentative de l'ensemble de cette cohorte, présentent sur le plan

clinique des *noyaux structurés de souffrance* exprimés par une diversité de troubles symptomatiques. En gardant à l'esprit les travaux de Miljkovitch (Miljkovitch, 2001) et de Vinay (Vinay 2011), sur l'évolution possible de l'attachement au cours de la vie, ceux de Cyrulnik (Cyrulnik, 2021) sur la résilience et le rôle de la prévention, on conserve l'espoir que la mise en place le plus précocement possible d'un nouvel environnement plus sécurisant et de nouvelles cibles identificatoires soient à même de permettre une reconstruction au cours d'une trajectoire de vie malgré un départ difficile

2. Dessin du Chemin de la Maison à l'École (DCME)

Dès mes travaux de thèse, j'ai souhaité trouver et utiliser des *outils projectifs* pertinents pour explorer la qualité ou l'échec de l'élaboration de l'angoisse de séparation et fournir des indicateurs susceptibles de repérer les enfants présentant une *éventuelle problématique du lien*. La rencontre avec Salomon Resnik lors d'un colloque à la Sorbonne en 2006, alors même que je réfléchissais à la mise en place de mon protocole de recherche pour ma thèse, m'a permis d'envisager une adaptation de la trace graphique destinée aux enfants que Resnik proposait.

2. 1. Approche topologique et symbolique de « l'espace transitionnel »

En effet, la richesse de l'épreuve graphique imaginée par Resnik (Resnik, 2009) dont la consigne était la suivante « dessine, représente le chemin qui va jusqu'à l'école », reposait sur l'exploitation des représentations que les enfants avaient du chemin quotidien qui les menait jusqu'à l'école. Cette étude de la spatialité centrée sur le chemin, *symbole de mise en lien, d'articulation* en même temps qu'il représente un trait, une limite, *un espace transitionnel* avec une tonalité quelque peu poétique, a suscité mon intérêt. Dès lors, il était possible d'étoffer la consigne en invitant l'enfant à dessiner le chemin *qui va de la maison à l'école* (et non plus seulement le chemin qui conduit à l'école). Ainsi, je faisais l'hypothèse que ce chemin représentait *l'espace transitionnel entre deux lieux* : la maison (lieu de l'intime, du foyer, du maternel) (Eiguer, 2023 ; Vinay, 2020a) et l'école (lieu étranger- externe). En ce sens, l'étude du parcours maison-école explore à la fois le vécu spatiotemporel de l'enfant en relation avec l'organisation de son attachement et sa perception de l'école. Cette épreuve projective graphique permet de confronter les éléments qui ressortent du groupe familial (type d'attachement) et ceux qui appartiennent au monde scolaire (échec scolaire ou non) et d'en mesurer les implications psychologiques, sociales et cognitives. Le chemin, puisqu'il est censé parler d'un mouvement, est un élément support à la rencontre, à l'échange, à la vie, à la *fantasia*

et au rêve. Qu'y a-t-il au bout du chemin ? En même temps qu'il désigne un espace plein et habité, le chemin suscite également un sentiment de découverte mêlé de jubilation et d'inquiétude. Les déplacements dans l'espace et le temps ne sont pas sans évoquer *la naissance, la rupture et donc la première séparation*. Dès lors, le processus d'individuation nécessite un passage dans l'espace que l'enfant concrétise topologiquement à travers la représentation du chemin qu'il investit et sur lequel préférentiellement, il se représente.

Par conséquent, le passage de la maison à l'école est *un chemin vers l'autre et vers la connaissance* qui ne conduit pas à la perte de sa propre identité, mais ouvre la découverte, à la confrontation au risque et au vécu d'une expérience d'autonomisation (Resnik, 2009). Dans cette optique, Resnik (2009) précise que : « Dialoguer avec le monde signifie assumer sa propre identité, acquérir aussi un certain niveau de flexibilité et de souplesse afin de pouvoir se voir en perspective depuis l'extérieur : s'imaginer de cette manière hors de soi-même dans le regard de l'autre, sans perdre de vue le principe d'altérité » (p. 80). La trace graphique qu'est le DCME constitue une sorte de récit, de mise en configuration narrative de l'espace et du temps.

En effet, dans le dessin, le sujet réalise, pour reprendre les termes ricoeurien, « une opération configurante, un parallélisme entre d'une part construire, donc édifier dans l'espace, et d'autre part raconter, mettre en intrigue dans le temps » (Ricoeur, 2016, p.19). Dans cette perspective, le chemin relève aussi du construire et l'acte qu'il guide fait partie intégrante de l'acte d'habiter. Au vu de ces réflexions, le chemin de la maison à l'école contient en lui une *dialectique*, celle de l'abri (maison) et du déplacement qui consiste à aller d'un lieu à un autre (Ricoeur, 2016). Ainsi, le chemin est un espace extérieur de l'aller et du venir (fort-da), de l'absence – présence. Se référant aux travaux de Bakhtine¹²⁵ et à son idée du *chronotopos* (le *topos*, le lieu, le site, et *chronos*, le temps), Ricoeur met en avant une idée qui me semble faire sens dans le DCME : il s'agit d'un espace-temps *raconté et construit*. Je pourrais d'ailleurs reprendre la dialectique écriture-lecture soulignée par Ricoeur (Ricoeur, 2016) en la transposant par analogie à la dialectique dessiner-lire un dessin : « dans l'acte de lire, le texte déploie sa capacité d'éclairer ou d'éclaircir la vie du lecteur ; il a à la fois le pouvoir de découvrir, de révéler le caché (...) » (p. 27). En même temps qu'il révèle, toute trace (texte, dessin) a aussi la possibilité de transformer, voilà ce qui porterait la trace hors d'elle-même.

¹²⁵ Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard.

2. 2. Vers une approche narrative du Dessin du Chemin de la Maison à l'École (DCME)

En tentant de prendre en considération les réflexions de Resnik (Resnik, 2009), j'ai mis en place un outil graphique dont j'ai créé l'acronyme : DCME- *Dessin du Chemin de la Maison à l'École* élaboré dans le cadre de ma thèse (Demogeot, 2009). Pour rappel, cet outil projectif graphique a bénéficié d'un financement¹²⁶ et s'adresse aux enfants de 5 à 13 ans à l'appui de la consigne suivante : « Dessine le chemin qui va de la maison à l'école », libre à l'enfant de se représenter ou non sur le dessin. Le DCME inspiré des travaux de Resnik (2009) et couplé à la passation d'autres épreuves projectives (dessin du bonhomme, Royer, 2011 ; dessin de la famille, Jourdan Ionescu et al., 2000 ; test des contes de Royer, 1978 ; de Tychey, 2010 ; Rorschach et TAT) apportent des informations qualitatives permettant d'explorer la qualité des liens d'attachement et les investissements possibles de l'espace transitionnel représenté par le chemin.

Depuis presque 10 ans maintenant, certaines de mes recherches explorent les relations entre échec scolaire et problématique d'attachement, et m'ont amenée à élaborer, à mettre à l'épreuve le Dessin du Chemin de la Maison à l'École (DCME). Cette *épreuve graphique projective* proposée à des enfants âgés de 5 à 13 ans, interroge les conditions de développement de la personnalité de l'enfant. Plusieurs auteurs (Haag, 1990 ; Fury et al., 1997 ; Wallon, 2012) ont montré combien l'expression graphique a partie liée avec l'établissement du processus de séparation-différenciation et le registre identitaire. Le DCME permet d'obtenir un Indice de Maturité Graphique (IMG) et de mettre aussi en évidence l'existence d'éléments marqueurs de modèles d'attachement (sécurisé/ insécurisé). En outre, cette épreuve graphique, sensible au blocage affectif, est très appréciée des enfants de 6 à 13 ans. Les développements envisagés s'appuient sur les résultats intéressants déjà obtenus par l'utilisation de cet outil graphique auprès de chercheurs et de praticiens (psychologues, pédopsychiatres, médecins scolaires, etc.) Mon objectif principal consiste à continuer à valoriser ces résultats et à les exploiter dans le cadre de la pratique clinique et de la recherche. Il convient donc de poursuivre le travail de recueil des données et de leur traitement afin d'obtenir un étalonnage du test par âge et par sexe.

✍ Pour plus de détails, voir : **Demogeot, N. (2015a). Difficultés d'adaptation scolaire et failles dans l'élaboration de l'angoisse de séparation : apports de la théorie de l'attachement. La Psychiatrie de l'enfant, 58, 163-206. <https://doi.org/10.3917/psy.581.0163>**

¹²⁶ Dessin du Chemin de la Maison à l'École (DCME), financement AAP maturation UL : 10 K€. Porteur : N. Demogeot. Durée : 2017.

Le DCME, épreuve graphique originale permet une approche à la fois topologique et symbolique de « l'espace transitionnel », le dessin du chemin école-maison mettant en évidence à la fois la notion d'espace et la capacité à se séparer de l'objet (ici la famille représentée par la maison). Par conséquent, la façon avec laquelle l'enfant investit cette trace graphique indique comment ont été négociées les limites et les distances, et de quelle manière est gérée la séparation. Par exemple, dans mes recherches, le niveau de maturité graphique qui renvoie aux capacités globales de réceptivité et d'adaptation de l'enfant à son environnement est moins affirmé chez les enfants témoignant d'un attachement insécurisé ou anxieux (Demogeot & Lighezzolo-Alnot, 2014 ; Demogeot, 2015). La qualité des tracés, des détails, le respect des proportions relatives aux divers éléments constitutifs du dessin sont moins perceptibles dans les réalisations des enfants ayant une adaptation scolaire difficile. Si l'on explore plus avant la qualité du trajet « maison- école », de nombreux points différenciateurs sont visibles entre les enfants en difficultés scolaires présentant un attachement insécure et les enfants tout venant.

En effet, les sujets adaptés scolairement ont tendance à représenter des chemins riches en couleurs et en éléments situationnels (végétation, rues adjacentes, commerces, maisons voisines...). Le réalisme, tant des couleurs que des objets représentés, confère à la production graphique un dynamisme qui montre l'investissement symbolique de ce parcours par l'enfant. Par exemple, les représentations d'Alexandre et celle de Solenn (cf. Ci-dessous figures 1 et 2) foisonne d'éléments narratifs et d'indications permettant à l'observateur de se repérer. Les chemins sont riches, ponctués de temps de pause « obligatoires » (stop, feux rouges) et de « passages protégés » semblant faire écho à la « base de sécurité » définie par les théoriciens de l'attachement.

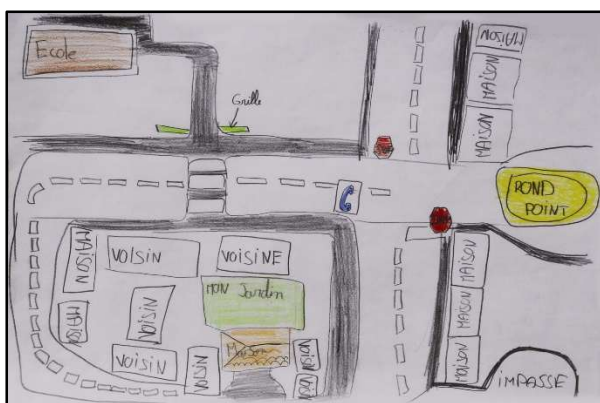


Fig. 1. DCME Alexandre, 10 ans et 6 mois



Fig. 2. DCME Solenne, 9 ans et 2 mois

Il s'agit là d'un aspect topologique pertinent : c'est parce qu'il se sent en sécurité que l'enfant peut poursuivre le chemin traversant alors la route qui doit le mener à l'école (et pour le retour, à la maison). La plupart des enfants du groupe témoin réalisent des chemins larges et bien plantés dans lesquels les courbes, les ronds-points et les bifurcations sont présents. Les parcours sont souples et de multiples indications de sens (de façon très humoristique) permettent parfois l'usage de raccourcis, de retours, de détours... La présence « bien campée » du personnage enfant sur les représentations graphiques témoigne du souci d'investir le chemin et de se poser comme individu à part entière, autonome. Nous remarquons que cette présence apparaît plus fréquemment dans le groupe témoin que dans le groupe clinique.

Pour finir, si les « attachementistes » se sont beaucoup intéressés au développement de la narrativité chez l'enfant (Bretherton & al., 1990 ; Miljkovitch & al., 2003), les traces graphiques ont également été utilisées dans l'évaluation de l'attachement (Fury & al., 1997 ; Ongari & Tomasi, 2010). Les dessins constituent, selon Kaës (Kaës, 2010), « la transcription graphique d'une image mentale construite par l'enfant à partir de perceptions du monde et de ses schèmes propres » (p. 33). Dans cette optique, les méthodes projectives sont utiles tant pour la clinique que pour la recherche universitaire, afin de saisir et comprendre les interactions entre les processus affectifs et cognitifs (Guedeney, 2021). En effet, à travers le matériel présenté, le sujet construit et réagit en fonction de ses modes de résolution de conflits, de sa façon d'appréhender la réalité et de ses registres défensifs (Roman, 2016).

RÉFLEXIONS PROSPECTIVES

La rédaction de cet écrit scientifique m'a permis de valoriser les résultats de travaux de recherche dans quatre axes thématiques et de rendre compte de quelques repères épistémologiques qui jalonnent mon parcours. Aussi après cette rétrospective, se dégagent plusieurs pistes que j'envisage d'approfondir, en particulier dans le champ de la Protection de l'Enfance et des violences intrafamiliales. Dans ce cadre, il me paraît intéressant d'explorer l'analyse de la destructivité autour de ce que Dejours (Dejours, 2011) a appelé « troisième topique » suggérant qu'il subsisterait un inconscient « amental » c'est-à-dire « sans pensée » correspondant aux expériences marquées par la violence. C'est là une question de recherche pertinente à déplier concernant les auteurs de violence conjugale afin de prévenir le pourcentage élevé d'abandon thérapeutique (Léveillé et al. 2020). Dans le même champ, je suis impliquée dans le montage de la Chaire Protection de l'Enfant portée par mon collègue, Aziz Essadek qui sera inaugurée en 2025¹²⁷.

Sur un autre plan, au regard des réflexions apportées sur l'attachement, deux pistes m'intéressent : d'une part, envisager une *formation approfondie à l'AAI* afin d'optimiser l'utilisation de cet outil et d'en connaître davantage les finesses d'analyse clinique. D'autre part, poursuivre les travaux de recherche amorcés avec mon collègue J.-P. Robledo Del Canto (membre de mon unité de recherche) sur l'*empreinte* et donc la place du corps en particulier de la voix et l'éclairage que pourrait amener le *proto-attachement* dans ce contexte. Peut-être que des passerelles seraient envisageables avec les travaux sur la voix réalisés par des psychanalystes (Green notamment).

Dans un registre différent, j'aimerais m'appuyer sur les *promesses heuristiques de la narrativité* afin d'explorer les *narratifs d'enfants violents* (Berger, 2021). Les supports de médiation utilisés pour déplier la narration de soi (écrits, dessins) ouvrent, de fait, sur une *dimension esthétique* qui m'apparaît être un dialogue à poursuivre. Il ne s'agirait pas selon moi d'accéder à une quelconque forme d'évaluation de la trace produite mais davantage d'explorer de quelle manière l'axe esthétique relie le sujet au monde de la socialité et de la communication, possiblement du retour renarcissisé vers soi et du vivre ensemble.

Par ailleurs, impliquée dans le dispositif « Santé Psychologique des Etudiants », je souhaite travailler avec les adolescents et les jeunes adultes sur les répercussions du Covid (Essadek & Rabeyron, 2020), en approfondir les dimensions anxiogènes en recrudescence.

¹²⁷ Chaire qui sera abritée par la Fondation ID+Lorraine (Fondation de coopération scientifique signée entre l'Université de Lorraine et le CHRU de Nancy-Brabois).

D'un point de vue éthique, les lectures fournies pour cet écrit m'ont permis de revisiter les travaux de Canguilhem sur la priorité accordée au patient et me renforcent sur la nécessité de continuer à défendre *l'éthique de la clinique psychanalytique*. En ce sens, la notion de « chercheuse itinérante » m'inspire et m'invite à valoriser chez les étudiants et les doctorants que j'accompagne cette dimension de *l'ethos*¹²⁸, qui renvoie à la manière d'être en lien avec le monde, d'y imprimer « un style », « un souci de soi qui n'a pas ici de visée narcissique ou égoïste, mais obéit à l'injonction socratique du "connais-toi toi-même" : connaître sa place dans le monde, connaître ses propres limites » (Pire, 2024, p. 32). Mon parcours académique qui a son origine dans les études littéraires puis les sciences politiques et la psychologie me semble mettre en perspective *la fécondité d'une éthique de la rencontre*, du lien source infinie de créativité. En effet, mon désir de questionner, d'apprendre, de chercher sur des thématiques telles que la narrativité, l'éthique (dans la recherche et le soin), la qualité de l'attachement, les méthodes projectives, se soutient de la possibilité d'emprunter des « voies de traverse » qui éveillent la conscience, la capacité de rêver et de créer, l'élaboration imaginative, la sublimation. En outre, ces propos s'étaient d'une distinction essentielle entre « la pulsion de savoir » (*Wisstrieb*) et « la pulsion de chercher » (*Forschertrieb*), la première consistant davantage à donner un sens aux faits alors que la seconde implique la *construction d'une énigme* qui ne s'impose jamais (de Mijolla-Mellor, 1992). C'est bien ce « quelque chose d'inconnu » qui nourrit l'énigme et relance en permanence la recherche avec toutefois la nécessité première que s'instaure la *reconnaissance du manque de l'objet* ou pour l'énoncer autrement, que soit permis un certain degré de « deuil de l'objet primaire » (Golse, 2001). En effet, C'est là un point important et sensible, l'activité de penser et le plaisir qui en découle se construisent sur fond d'épreuves, la pensée constituant une activité discursive qui est un moyen pour récupérer l'objet absent, « suturer » les coupures (Bréant, 2013).

Penser et écrire dans le cadre d'une HDR est une invitation à approfondir et à poursuivre des réflexions scientifiques qui, pour la plupart, ont pris leur source dans ma pratique clinique. Le projet CAPACITI dont la méthodologie « ascendante », rappelle que les participants sont parties prenantes (j'ajouterai « à part entière ») de cette recherche qualitative centrée sur le recueil de la parole de l'autre. Cet élément (re)met au-devant de la scène la nécessaire confiance voire « l'acte de foi » des participants, leur consentement. Cette recherche d'envergure

¹²⁸L'éthos (ou ethos du grec ancien ἦθος *ēthos*, « coutume ») désigne d'abord le lieu familial, la demeure d'un individu, mais aussi le caractère habituel, la manière d'être, l'ensemble des habitudes d'une personne.

(re)donne toute son importance à la prise en compte de la subjectivité du sujet : « Or, ce n'est pas tant ce qui est raconté au chercheur qui tient lieu de vérité, ni ce qu'il fait par ailleurs des paroles des autres, mais ce qui compte est sa manière, ou sa stratégie, pour recueillir leurs récits » (Jeffrey, 2005, p. 118). C'est là un point essentiel des travaux que je souhaite réaliser et valoriser dans les années à venir : recueillir et rendre compte de la parole des jeunes afin que leurs droits soient compris, reconnus. Cette démarche pourrait être éclairée à l'appui de réflexions que j'aimerais mettre davantage au travail, celles de « *légitimité et de vérifiabilité* d'un savoir scientifique » (Bourguignon & Bydlowski, 1995 ; Bydlowski, 2019 ; Jeffrey, 2005).

Enfin, continuer à développer et à transmettre la clinique projective avec d'autres collègues chercheurs qui s'y intéressent et sont sensibles à cette transmission (Anzieu & al., 1987 ; Boulay & al. 202b ; Chabert & al., 2020 ; Cesari & al., 2023 ; Chagnon, 2011 ; Eiguer, 2023 ; Grihom, 2015 ; Loegel & Demogeot, 2024 ; Kabuth & al., 2018 ; Lighezzolo & al., 2006 ; Metz & Thevenot, 2015 ; Roman, 2016 ; de Tychey, 2010 ; Vinay, 2020b). Dans ce même champ, j'aimerais poursuivre et finaliser le travail d'étalonnage du Dessin du Chemin de la Maison à l'École afin avec d'autres chercheurs et jeunes chercheurs, d'en approfondir les applications dans les médiations thérapeutiques et la clinique de la scolarité (Pirone, 2018) mais aussi dans le champ plus vaste de cet espace réflexif entre cadre psychodynamique et la théorie de l'attachement.

CONCLUSION

Comme pour mes travaux déjà réalisés, ces pistes prospectives seront tenues par un fil conducteur qui guide ma pratique de chercheuse et d'enseignante : le plaisir à transmettre ces valeurs qui m'ont construite professionnellement et humainement, auprès de mes étudiants et jeunes chercheurs.

Transmettre l'exigence et le goût de la recherche mais aussi former les psychologues de demain, enseigner et être enseignée par les étudiants, apprendre de mes collègues voire du fonctionnement institutionnel et du travail d'équipe, voilà des pistes prometteuses aux enjeux majeurs qui me sont chères. J'ai à cœur de défendre une « clinique de l'Éducation » nourrie de l'éthique du lien à l'autre (Blanchard Laville, 2019 ; Cifali, 2018) et des vertus professorales (Prairat, 2022), de questionnements épistémiques et didactiques noués au désir d'apprendre (Prot & Go, 2024), afin de bousculer certaines représentations restrictives du métier d'enseignant-chercheur. En effet, enseigner, être enseignée, chercher, « c'est raviver de l'esprit

en ce monde », (Jullien, 2016), augmenter nos chances d'être réellement présents à l'autre mais aussi accepter d'être surpris, étonnés, bousculés plutôt que confortés dans nos certitudes.

Pour finir, constatant l'incompréhension ou les atteintes de l'environnement politique et social qui exerce sur nous ses pressions, les craintes sont nombreuses de voir disparaître la clinique analytique (Gori, 2012). Ces peurs, il me semble, pourraient davantage nous engager à ouvrir le débat et à oser penser, interroger nos pratiques, et montrer en quoi la recherche en clinique psychodynamique, est aujourd'hui plus que jamais nécessaire. En effet, cette clinique qui va aussi en-deçà des mots, sauve le langage et ne réduit pas la parole à de l'information. Que l'héritage freudien soit autant remis en cause aujourd'hui en dit long sur l'abandon de la parole par notre société (Haenel, 2020). Pourtant, « la psychanalyse est bien vivante : la « révolution psychanalytique », comme l'appelait Marthe Robert (1964), est toujours en marche (...) car Freud nous a laissé un héritage aux vastes potentialités évolutives » (Quinodoz, 2010, p. 30).

Ecrire ce document d'HDR, m'a amenée à réfléchir au souci du temps et de son usage fructueux, « la vie peut devenir le "*matériau d'une œuvre d'art*" à condition qu'une part du temps libre soit effectivement consacrée à la *skhólè*, "*cette forme d'activité studieuse*, écrit Foucault, qui est si importante dans le souci de soi" » (Pire, 2024, 52). Avec humilité et enthousiasme, ce sont là quelques pensées que je fais miennes et que j'aimerais continuer à transmettre aux étudiants que je rencontre et accompagne.

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, N., & Torok, M. (1987). *L'écorce et le Noyau*. Paris : Flammarion.
- Acker, D., Fillion, E., & Fleury, C. (2019). L'éthique de l'accompagnement : une force pour l'inclusion et le soutien des capacités. In : *Protéger les majeurs vulnérables Place à l'éthique !* (pp. 47-79). Rennes, Presses de l'EHESP. <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/ehesp.lefeu.2019.01.0047>
- Agneray, F., Tisseron, S., Mille, C., Wawrzyniak, M., & Schauder, S. (2015). L'habitat et ses liens avec le psychisme : aspects psychopathologiques et cliniques de l'attachement à l'habitat. *L'Evolution Psychiatrique*, 80, 489-499.
- Ainsworth, M., & Wittig, B. (1969). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Determinants of Infant Behaviour*, 4, 113-136.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Hillsdale : NJ, Erlbaum.
- Anaut, M., & Cyrulnik, B. (Éds.). (2014). *Résilience. De la recherche à la pratique : 1er congrès mondial sur la résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Anaut, M. (2020). Le concept de résilience : un carrefour épistémologique ? In F.-D. Camps & J. Jung (Eds). *Psychologie clinique et psychopathologie psychanalytiques. Concepts, pratiques et perspectives* (pp. 335-345). Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1987). René Zazzo et l'attachement. *Bulletin de psychologie*, 381, 661-665. <https://doi.org/10.3406/buppsy.1987.13442>
- Anzieu, A. (1989). Processus transférentiel et symbolisation. *Revue française de psychanalyse*, 53(6), 1619-1628.
- Anzieu, D., Chabert, C., & Louët, E. (2017). *Les méthodes projectives*. (2^{ème} éd.) Paris : Presses Universitaires de France.
- Arbisio-Lesourd., C. (2021). *Le bilan psychologique avec l'enfant : clinique du WISC-V : approche psychanalytique* [3e édition]. Paris : Dunod.
- Aubry, C., Palacio Espasa, F. (2003). Le mutisme sélectif : étude de 30 cas. *Psychiatrie de l'enfant*, 1, 175-208.
- Aulagnier, P. (2007). Cent fois sur le métier...: (on remet son écoute). *Topique*, 100, 9-19. <https://doi.org/10.3917/top.100.0009>
- Aulagnier, P. (2016). Se construire un passé : Exposé théorique. *Adolescence*, 33, 713-740. <https://doi.org/10.3917/ado.094.0713>
- Bachelier, D., Cognet, G. (2017). *Clinique de l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent : approches intégratives et neuropsychologiques : WISC-V, WPPSI-IV, KABC-II, NEMI-2, figures de Rey*. (2^{ème} édition réactualisée). Paris : Dunod.
- Balint, M. (1964). *Primary Love and Psychoanalytic Technique*. Londres : Tavistock.
- Balzani, B., Deshayes, J., Gillet, M., & Rihoux, J. (2013). Les apports méthodologiques de trois recherches menées dans l'espace transfrontalier franco-belgo-luxembourgeois. In Ph. Hirlet, J.-L. Meyer & Y. Molina (Eds.) *Travail social sans frontières : innovation et adaptation* (pp. 77-93). Rennes : Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.hirle.2013.01.0077>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand-Colin.
- Bastien, D., & Kalonji-Ditunga, J. (2012). Clinique de couple et états limites : de la violence et de l'espace. *Cahiers de psychologie clinique*, 39(2), 109-129. <https://doi.org/10.3917/cpc.039.0109>

- Bellak, L. & Bellak, S. S. (1949). *Children's Apperception Test*. New York, NY: CPS.
- Belot, R.-A., Bouteloup, M., Bonnet, M., Parmentier, A.L., Magnin, E., Mauny, F., & Vuillier, F. (2021). Evaluation of Attachment Style and Social Support in Patients With Severe Migraine. Applications in Doctor-Patient Relationships and Treatment Adherence, *Frontiers in Neurology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fneur.2021.706639>
- Berger, M. (2018). Les adolescents violents et délinquants. Réflexions cliniques, psychopathologiques, et thérapeutiques, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66, 145-153.
- Berger, M. (2021). *Soigner les enfants violents*. Paris : Dunod.
- Berger, M. (2022). *Les Pathologies de l'apprentissage chez l'enfant et l'adolescent*. (5ème édition), Paris : Dunod. <https://www.cairn.info/les-pathologies-de-l-apprentissage-chez-l-enfant--9782100824298.htm>
- Bergeret J. (1972). *Psychologie pathologique, théorique et clinique*. (9ème édition 2004), Paris, Masson.
- Bion, W. R. (1962-1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bioy, A., Castillo, M. & Koenig, M. (2021). *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. Paris, Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01>
- Birraux, A. (2015). Quelques notes à propos de la peur et de la phobie : De l'éloge de la phobie. *Enfances & Psy*, 65, 25-32. <https://doi.org/10.3917/ep.065.0025>
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner : Pour une clinique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lavil.2013.01>
- Blanchard-Laville, C. (2019). Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien : Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 61-77. <https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0061>
- Blanchot, M. (2000). *L'attente l'oubli*. Paris, Gallimard.
- Boekholt, M. (1998). *Épreuves thématiques en clinique infantile. Approche psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2001). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boulay, C.*, Invernizzi, C.*, **Demogeot**, N., Lighezzolo-Alnot, J. (2020a). Médiation par l'écriture et symbolisation : évaluation d'un dispositif thérapeutique pour adolescents par avec l'Adolescent Psychotherapy Q-Set, *Neuropsychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, 68(8), 440–450. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.10.004>
- Boulay, C.*, **Demogeot**, N., Lighezzolo-Alnot, J. (2020b). 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, 197-217. <https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2020-1-page-197.htm>
- Boulay, C.*, **Demogeot**, N., Lighezzolo-Alnot, J. (2020c). 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., Lighezzolo-Alnot, J. (2020d). Écriture et résilience à l'adolescence : Approche clinique auprès d'adolescents en situation de placement. In S. Ionescu (Ed.), *Bâtir la résilience : Manuel de pratiques professionnelles* (pp.129-140). Paris : MJW Édition.
- Boulay, C.*, **Demogeot**, N., Frigaux, A., Lighezzolo-Alnot, J. (2020e). Ruptures et placements à l'adolescence : enjeux d'une narration de soi. *Bulletin de Psychologie*, 566, 99-113.
- Boulay, C.*, **Demogeot**, N., Lighezzolo-Alnot, J. (2023). Child protection and continuity breaking: challenges and paradoxes for the self-construction in a cross-border context.

- Journal of Social Work Practice*, 37(3), 375–393.
<https://doi.org/10.1080/02650533.2022.2053841>
- Boulay, C., & Roman, P. (2024). La triple temporalité du transfert dans la médiation thérapeutique par le jeu de rôle. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*.
<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2024.05.003>
- Boudarse, K. (2020). Le dessin d'enfant en consultation familiale. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 75(2), 119-132. <https://doi.org/10.3917/rppg.075.0119>
- Boudarse, K. (2023). Attachement, narrativité et psychanalyse familiale. Esquisse d'un maillage conceptuel. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 80(1), 165-176. <https://doi.org/10.3917/rppg.080.0165>
- Bourguignon O., & Bydlowski, M. (1995) *La démarche clinique en psychopathologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourguignon, O. (2013). Les dires du psychologue. In O. Bourguignon (Ed.) *Éthique et pratique psychologique*. Bruxelles : Mardaga.
- 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(1), 141-176.
<https://doi.org/10.3917/jpe.019.0141>
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Bouville, J.-M. (2022). De la pulsion d'emprise freudienne aux formes contemporaines de la relation d'emprise. *Cahiers de l'enfance et de l'adolescence*, 7, 13-24.
<https://doi.org/10.3917/cead.007.0013>
- Bowlby J. (1969-1982). *Attachement et perte*. Vol. 1 : *L'attachement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (1973-1980). *Attachement et perte*. Vol. 2 : *La séparation, angoisse et colère*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (1980-1984). *Attachement et perte*. Vol. 3 : *La perte, tristesse et dépression*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bowlby, J. (2011). *Le lien, la psychanalyse et l'art d'être parent*. Paris : Albin Michel.
- Boyer, F. (2017). *Là où le cœur attend*. Paris : P.O.L.
- Brandibas, G., Sudres, J.-L., Gaspard, J.-L., & Jeunier, B. (2010). Évaluer l'anxiété de séparation de l'adolescent avec le Separation Anxiety Symptom Inventory (SASI). Adaptation et validation française. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58(8), 480-487. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.07.004>
- Brault, A., & Moro, M. R. (2018). De l'individuel au groupe : Place et fonction du rythme dans les réaménagements identitaires à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, 61(1), 135-148. <https://doi.org/10.3917/psyce.611.0135>
- Bréant, F. (2013). Initiation clinique à la recherche comme processus de création de soi. *Cahiers de psychologie clinique*, 41(2), 105-122. <https://doi.org/10.3917/cpc.041.0105>
- Bresson, N., & Mellier, D. (2015). La parentalité en souffrance à l'école, *Dialogue*, 207, 83-96.
<https://doi.org/10.3917/dia.207.0083>
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication and working models. In J. Osofsky, (Ed.), *Handbook on infant development* (pp. 1061-1100). New-York : J. Wiley.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns. Internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton I., Ridgeway D., & Cassidy J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationships: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M.T.Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cumings (Eds.), *Attachment in the preschool years*.

- Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago : The University of Chicago Press.
- Brun A., Chouvier B., & Roussillon, R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris : Dunod.
- Brun, A. (2016). Spécificités de la symbolisation dans les médiations thérapeutiques. *Cliniques, 11*, 16-44. <https://doi.org/10.3917/clin.011.0016>
- Brun, A., Roussillon, R. & Attigui, P. (2016). *Évaluation clinique des psychothérapies psychanalytiques : Dispositifs individuels, groupaux et institutionnels*. Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.attig.2016.01>
- Bydlowski, M. (2019). Le chercheur : vocation, engagement, formation. In M. Bydlowski (Ed). *Recherches en psychopathologie de l'enfant* (pp. 179-189). Toulouse : Érès. <https://doi.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/eres.bydlo.2019.01.0179>
- 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. [10.1080/15289168.2016.1255499](https://doi.org/10.1080/15289168.2016.1255499)
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France (3^{ème} éd.).
- Cassidy, J., & Shaver, Ph.-R. (2008). *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (2nd edition). New York : Guilford Press.
- Castets-Fontaine, B., & Tuailon-Demésy, A. (2017). Le mal-être enseignant en France : État des lieux et questionnements sociologiques. *Recherches & Éducatives, 18*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4338>
- Catheline, N., & Marcelli, D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser*. Toulouse : Érès.
- Catheline, N. (2012). *Psychopathologie de la scolarité*. Elsevier-Masson (3^{ème} éd).
- Catheline, N., & Raynaud, J.-Ph. (2016). Épidémiologie, In N. Catheline & J.-Ph. Raynaud (Eds.), *Les phobies scolaires aujourd'hui : Un défi clinique et thérapeutique*, (pp. 19-26), Paris : Lavoisier-Médecine sciences.
- Catheline, N., Bidault, V., Gianetti, N., & Massé, S. (2019). « Intermède », un temps de groupe à médiation pour évaluer et répondre rapidement à une situation de crise à l'adolescence, *La psychiatrie de l'enfant, 62, 2*, 273-288. <https://www-cairn-info.bases-doc.univ-lorraine.fr/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2019-2-page-273.htm>
- De Certeau, M. (1990). *L'Invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- Cesari, J., Landbeck, A., Maïdi, H., & Belot, R.-A. (2023). Maltraitements sexuels infantiles et répétition victimaire dans les relations conjugales à l'âge adulte. *Evolution psychiatrique, 88(3)*, 423-430. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2023.04.008>
- Chabert, C., Louët, E., Azoulay, C., Verdon, B. (2020). *Manuel du Rorschach et du TAT*. Paris : Dunod. https://www-cairn-info.bases-doc.univ-lorraine.fr/manuel-du-rorschach-et-du-tat--9782100801855.htm?ora.z_ref=cairnSearchAutocomplete
- Chagnon, J.-Y. (2011). L'apport des épreuves projectives – approche psychanalytique – au bilan psychologique de l'enfant et de l'adolescent. Bilan de 30 ans de travaux. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 59(1)*, 48-53. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.10.002>
- Chagnon, J.-Y. (Ed.) (2014). *Approche clinique des troubles instrumentaux (dysphasie, dyslexie, dyspraxie)*. Paris : Dunod.
- Chahraoui, K., & Vinay, A. (2014). Attachement narratif, fonction réflexive et régulation émotionnelle chez des sujets déprimés. *Evolution psychiatrique, 79(3)*, 395-409. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2012.08.007>
- 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(4)*, 46-49.
- Chiland, C. (1999). *L'enfant, la famille, l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Chouvier, B. (2012). *Les processus psychiques de la médiation*. Paris : Dunod.
- Christaki, A. (2021). Vulnérabilité et emprise. Hypothèses métapsychologiques sur la notion d'emprise. *Topique*, 152(2), 29-37. <https://doi.org/10.3917/top.152.0031>
- Ciccone, A., & Ferrant, A. (2009). *Honte, culpabilité et traumatisme*. Paris : Dunod.
- Ciccone, A. (2014). Transmission psychique et fantasme de transmission. La parentalité à l'épreuve, *Cahiers de psychologie clinique*, 43(2), 59-79.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cifali, M. (2019), *Préserver un lien. Éthique de métiers de la relation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur*. Paris : La Découverte.
- Cognet, G. (2011). *Comprendre et interpréter les dessins d'enfant*. Paris : Dunod.
- Corcos, M., & Lamas, C. (2016). Fonctionnements limites à adolescence : psychopathologie et clinique psychodynamique. *L'Information psychiatrique*, 92(1), 15-22. <https://doi.org/10.1684/ipe.2015.1429>
- Cordié, A. (1996). *Les cancrs n'existent pas*. Paris : Seuil.
- Corman, L. (1964). *Le test du dessin de famille*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Costantini, P.-P. (2002). Le soin sur ordonnance. *Portique (Strasbourg, France)*, 10. <https://doi.org/10.4000/lepportique.158>
- Costantini, P.-P. (2012). Violence et vérité. In M.-J. Grihom & M. Grollier (Eds). *Femmes victimes de violences conjugales* (pp. 43-52). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Coutanceau, R., & Smith, J. (2011). *Violence et famille : Comprendre pour prévenir*. Paris : Dunod.
- Coutanceau, R., & Dahan, J. (2020). *Conflits de loyauté : Accompagner les enfants pris au piège des loyautés familiales*. Paris : Dunod.
- Coutanceau, R., & Salmona, M. (2021). *Violences conjugales et famille*. Paris : Dunod.
- Cupa, D. (2000) (Ed.). *L'attachement. Perspectives actuelles*. Paris : EDK.
- Cuynet, P., & Mariage, A. (2004). Le dessin de l'arbre généalogique comme épreuve projective. *Le divan familial*, 13, p. 163-182. <https://doi.org/10.3917/difa.013.0161>
- Cyr, M. (2019). *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime. De la théorie à la pratique* (2è éd.). Paris : Dunod.
- Cyrułnik, B. (1997). *Sous le signe du lien : Une histoire naturelle de l'attachement*. Paris : Hachette.
- Cyrułnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2024) (Ed.). *Les deux visages de la résilience. Contre la récupération d'un concept*. Paris : Odile Jacob.
- Daligand, L. (2015). Violences conjugales. Aspects psychopathologiques. *Éthique & santé*, 12(4), 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.etique.2015.10.002>
- Dayan, J. (2014). *Psychopathologie de la périnatalité et de la parentalité*. Paris : Elsevier Masson, (2ème éd.).
- Debarbieux, E. (2017). *Ne tirez pas sur l'école ! ... Réformez-la vraiment*. Paris : Armand Colin.
- Debray, R. (2000). *L'examen psychologique de l'enfant à la période de latence (6-12 ans)*. Paris : Dunod.
- Dejours, C. (2011). Le corps entre « courant tendre » et « courant sensuel ». *Revue française de psychosomatique*, 40, 21-42. DOI 10.3917/rfps.040.0021
- Dejours, C. (2015). *Le choix – Souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Montrouge : Bayard.
- Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement : La place de l'enseignant comme base de sécurité. *Thérapie familiale*, 36(4), 363-376. <https://doi.org/10.3917/tf.154.0363>

- Delage, M. (2022). Préface de la deuxième édition. In C. Gene & E. Wallon (Eds), *Psychothérapie de l'attachement* (pp. XIII-XV). Paris : Dunod.
- Delion, P. (2013). II. *Le premier lien – La théorie de l'attachement* : Blaise Pierrehumbert. In P. Delion, *Quand lire, c'est faire : Écrire, traduire, transmettre* (pp. 223-234). Paris : Hermann.
- De Luca, M. (2020). Actualités de la méthode de l'étude de cas. Proposition d'une méthodologie hypothético-processuelle et traductive pour les recherches référées à la psychanalyse. *Evolution psychiatrique*, 85(1), 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2019.12.008>
- Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J., & de Tychev, C.** (2004). Gémellité, traumatismes, vulnérabilité et résilience : Approche comparative. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(2), 112-121. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.10.002>
- Demogeot, N., Lighezzolo-Alnot, J., & Claudon, P.** (2009). Mutisme à l'école et problématique d'attachement : Étude clinique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 57(3), 206-215. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.12.001>
- Demogeot, N.** (2007). *Du bon usage et du mésusage de l'évaluation en psychologie clinique*. *Psychologie et Éducation*, 3, 11-22.
- Demogeot, N.** (2009). *Echec scolaire et problématique d'attachement : Approche clinique comparative*. Thèse de Doctorat de psychologie <https://www.theses.fr/2009NAN21023/document>
- Demogeot, N., & Lighezzolo-Alnot, J.** (2014). L'attachement sécure : un facteur de résilience au service de la capacité de penser. Illustrations cliniques (Rorschach et dessins). *Bulletin de Psychologie*, 530, 149-157.
- Demogeot, N.** (2014). L'attachement sécurisé : facteur de résilience au service de la capacité de penser. In M. Anaut, & B. Cyrulnik (Eds.). *Résilience. De la recherche à la pratique*. 1^{er} Congrès mondial sur la résilience (pp. 69-82). Paris : Odile Jacob.
- Demogeot, N.** (2015a). Difficultés d'adaptation scolaire et failles dans l'élaboration de l'angoisse de séparation : apports de la théorie de l'attachement. *La Psychiatrie de l'enfant*, 58, 163-206. <https://doi.org/10.3917/psyce.581.0163>
- Demogeot, N.** (2015b). *Je vous inter-dis de manger mes enfants*. International Conference Anthropologies of Dialogue, 25th anniversary of the International Association for Dialogue Analysis (IADA), Nancy, August 27-29, 2015. ISBN 978-2-9553790-0-4.
- Demogeot, N.** (2015c). Sécurité de l'attachement et prévention du risque de décrochage scolaire. *La revue de la vie scolaire*, 195, 6-13.
- Demogeot, N., Porreca*, A., & Matuszynski, D.** (2018). *Troubles du comportement et ateliers à médiation*. Actes du Colloque international « L'enfant non conforme. Corps, normes, classifications ». Strasbourg, 9-10 novembre 2018, France.
- Demogeot, N., & Lighezzolo-Alnot, J.** (2020a). Le processus de résilience à travers le Rorschach : étude de l'espace imaginaire et de la mentalisation auprès d'adolescents placés, In S. Ionescu, & H. Mazurek (Eds.) *Pratiques Basées sur la Résilience* (pp. 67-74). Aix Marseille Université : Institut de Recherche pour le Développement, Laboratoire Population, Environnement, Développement. 568p.
- Demogeot, N., Brigaudeau*, M., & Lighezzolo-Alnot, J.** (2020b). Grossesses précoces et qualité d'attachement : approche clinique auprès d'adolescentes placées en Maison d'Éducation Maternelle, In S. Jacquemin-Pinel, M. Kelly-Irving & J.-L. Attié (Eds). *Bébé petite enfance en Contextes*, mai 2019, Toulouse, France, 2020, 186 p.
- Demogeot, N.** (2021a). *Mutations techniques et transformations à l'adolescence* : l'inespéré dans la médiation. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 4, 89-104.

- Demogeot, N.** (2021b). Sauvagerie conjugale : ce qui dans le lien a manqué. In C. Metz, & A. Thevenot (Eds.), *Faire face aux violences conjugales : Approches croisées d'un phénomène complexe*, (pp. 100-111). Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Demogeot, N.** (2023). Familles et passage de frontières : Parcours humains et ruptures institutionnelles, un effet miroir ? *Pensée Plurielle*, 57(1), 134-148. <https://doi.org/10.3917/pp.057.0134>
- Demogeot, N.** (2024). Bientôt de retour : être sans mourir. In T. Rabeyron, & B. Houbre (Eds.), *La vie psychique au risque du virtuel. Black Mirror en analyse*. Paris : Dunod.
- Demogeot, N.** (2025). *L'éducation est un humanisme : Pour une approche clinique créative*. In F.-M. Prot (Ed.), *Psychanalyse et Éducation - Questions à Mireille Cifali*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre. (Sous presse).
- Denis, P. (2002). *Emprise et satisfaction : les deux formants de la pulsion* (2e édition.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Decherf, G., Blanchard, A.-N., & Darchis, É. (2006). *Amour, haine et tyrannie dans la famille*. Paris : In Press.
- Dethiville, L. (2021). Winnicott, un analyste paradoxalement méconnu. *Spirale*, 98, 104-112.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Aubier.
- Di Piazza, L., Kowal, C., Hodiaumont, F., Léveillée, S., Touchette, L., Ayotte, R., Blavier, A. (2017). Etude sur les caractéristiques psychologiques des hommes auteurs de violences conjugales : quel type de fragilité psychique le passage à l'acte violent dissimule-t-il ? *Annales Médico-Psychologiques*, 175, 698-704. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2016.06.013>
- Dolignon, C. (2015). C'est quoi pour toi l'École : Analyse de dessins d'élèves en situation de décrochage scolaire. *Les Cahiers Dynamiques*, 63, 76-88. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0076>
- Dolto, F. (1989). *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*. Paris : Robert Laffont.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Gallimard.
- Douieb, G., & Feldman, M. (2020). Comment dessiner sa famille quand on en est séparé ? L'analyse de dessins d'enfants d'âge de latence placés dans le cadre de la Protection de l'enfance. *Dialogue*, 230(4), 201-221. <https://doi.org/10.3917/dia.230.0201>
- Dubet, F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2004). Relation entre l'attachement et les interactions mère enfant en milieu naturel et expérimental à l'âge scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36 (4), 267-279.
- Dufait, E*., **Demogeot, N.** (2023). Le sentiment de solitude dans le couple et l'impact de la crise sanitaire : une revue de la littérature, *Annales Médico-Psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2023.03.015>
- Dufourmantelle, A. (2001). *La sauvagerie maternelle*. Paris : Calmann-Lévy
- Dugravier, R. (2024). La théorie de l'attachement. Origines et perspectives. *Enfances & psy*, 99(1), 107-119. <https://doi.org/10.3917/ep.099.0107>
- Durand, É. (2015). Violences dans le couple et parentalité : axe judiciaire : Quelles décisions judiciaires ? In K. Sadlier (Ed.), *Violences conjugales : un défi pour la parentalité* (pp. 93-118). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sadli.2015.02.0093>
- Eiguer, A. (2023). La maison, hier et aujourd'hui. *Le Divan familial*, N° 49(2), 37-51. <https://doi.org/10.3917/difa.049.0037>
- El Alaoui-Lasmali*, K., Nguyen-Thi, P. L., **Demogeot, N.**, Lighezzolo-Alnot, J., Gross, M. J., Mansuy, L., Chastagner, P., & Koscinski, I. (2023). Fertility discussions and concerns in childhood cancer survivors, a systematic review for updated practice. *Cancer Medicine (Malden, MA)*, 12(5), 6023-6039. <https://doi.org/10.1002/cam4.5339>

- Essadek, A., & Rabeyron, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 277, 392–393. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.042>
- Falissard, B. (2023). Troubles du neuro-développement : pourquoi « neuro » ? *Enfances & Psy*, 97, 29-34. <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/ep.097.0029>.
- Feuerhahn, W. (2016). Quand l'éthologie revisite la psychanalyse : La question de l'attachement entre Grande-Bretagne et France. *Revue d'histoire Des Sciences Humaines*, 28, 113–135. <https://doi.org/10.4000/rhsh.1547>
- Flagey, D. (2002). *Mal à penser, mal à être. Troubles instrumentaux et pathologie narcissique*. Aubenas : Érès.
- Fleury, C. (2018). Irremplaçabilité et éducation. In C. Fleury (Ed.), *Les irremplaçables* (pp. 175-218). Paris: Gallimard.
- Fleury, C. (2019). *Tracts (N°6). Le soin est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Fonagy, P. (1991). Thinking about thinking. *International Journal of Psychoanalysis*, 72, 639-656.
- Fonagy, P., Steele, H., Moran, G., Steele, M., & Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: the reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 13, 200–21.
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflexive function: their role in selforganization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fonagy, P. (2000). Attachment in infancy and the problems of conduct disorders in adolescence: the role of the reflective function. In A. Braconnier, P. Gutton, & P. Jeammet (Eds.) *Personality and Conduct Disorders* (pp. 345-364). Paris : Editions GREUPP.
- Fonagy, P. (2004). *Théorie de l'attachement et psychanalyse*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Fonagy, P., & Campbell, C. (2015). Bad blood revisited: attachment and psychoanalysis, *British Journal of Psychotherapy*, 31, 229–250. <https://doi.org/10.1111/bjp.12150>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2018). *Reconciling Psychoanalytic Ideas with Attachment Theory*. New York: Guilford Press.
- Foucaud, T., & Longuet, G. (2016). Les moyens des politiques publiques et les dispositions spéciales. Dans *Projet de Loi de Finances pour 2017 : Enseignement scolaire*. Rapport général n° 140. <https://www.senat.fr/rap/116-140-314/116-140-314.html>
- Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. (Edition 2001). Paris : Payot & Rivages.
- Freud, S. (1905). *Trois Essais sur la théorie de la sexualité*. (Edition 1987). Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1920). *Essais de psychanalyse*. (Edition 2001). Paris : Payot & Rivages.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In S. Freud, *Essais de psychanalyse* (pp. 47-128). (Edition 2001). Paris : Payot & Rivages.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. (Edition 2002). Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1938). *Abrégé de psychanalyse*. (Édition 1985). Paris : Presses Universitaires de France.
- Frigaux, A., Evrard, R., & Demogeot, N. (2018). Au carrefour des spectres : problèmes de diagnostic différentiel entre autisme et schizotypie, autour du cas d'un jeune adulte. *Evolution Psychiatrique*, 83 (1), 161-181. DOI : 10.1016/j.evopsy.2017.08.004
- Fury, G., Carlson, E., & Sroufe, A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings, *Child development*, 68, 6, 154-1164.
- Gaillard, G. (2020). Trauma, sidération et travail de subjectivation dans la clinique institutionnelle. In J.-P. Pinel (Ed.), *Le travail psychanalytique en institution : Manuel de*

- cliniques institutionnelles* (pp. 83-106). Paris : Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.pinel.2020.01.0083>
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Genet, C., & Wallon, E. (2022). *Psychothérapie de l'attachement* (2ème édition). Paris : Dunod.
- Gernet, I. et Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychologie*, 8, 27-36.
- Gibello, B. (2003). D'Œdipe à Euclide. De l'espace primitif à l'espace commun, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 283-287.
- Golse, B. (2001). Apprentissages et échecs scolaires : Aspects psychodynamiques. *Journal Français de Psychiatrie*, 15, 9-12.
- Golse, B. (2004). La pulsion d'attachement, un concept stimulant dans le débat entre théorie des pulsions et théorie de la relation d'objet. *Perspectives Psy*, 43, 261-268.
<https://www.cairn.info/revue--2004-4-page-261.htm>.
- Golse, B., & Missonnier, S. (2005). *Récit, attachement et psychanalyse*. Toulouse : Érès.
- Golse, B. (2007). Entre psychanalyse et attachement, le concept de pulsion d'attachement comme moyen de penser la symbolisation en absence et en présence de l'objet. *Dialogue*, 175(1), 15-29. <https://doi.org/10.3917/dia.175.0015>
- Golse, B. (2020). Chapitre 4. Les modèles de l'intersubjectivité : entre psychanalyse et cognition. In F.-D. Camps & J. Jung (Eds.) *Psychopathologie et psychologie clinique Perspectives contemporaines* (pp. 65-75). Paris : Dunod.
- Golse, B. (2022). La coconstruction de la narrativité. Trois niveaux dans le développement comme dans le soin. *Dialogue (Association française des centres de consultation conjugale)*, 235(1), 51-65. <https://doi.org/10.3917/dia.235.0051>
- Golse, B. (2023). Le mutisme de l'enfant comme un écho narratif lointain de la dialectique entre l'être et l'existence. *Cliniques*, 26(2), 70-82. <https://doi.org/10.3917/clini.026.0070>
- Gori, R. (2012). Le mauvais genre. *Empan*, 88(4), 14-19.
<https://doi.org/10.3917/empa.088.0014>
- Green, A. (1995). Instances du négatif : transfert, tiercéité, temps. In, A. Green (Ed.) *Le négatif Travail et pensée* (pp. 15-56). L'Esprit du temps. <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/edt.green.1995.01.0015>.
- Green, A. (2009). *Illusions et désillusions du travail psychanalytique*. Paris : Odile Jacob.
- Grihom, M.-J., Laflaquière, A., & Ducouso-Lacaze, A. (2002). L'élaboration subjective des liens en question. Représentation des liens de parenté au génogramme. *Revista latinoamericana de psicopatologia fundamental*, 5(4), 45-62.
<https://doi.org/10.1590/1415-47142002004004>
- Grihom, M.-J. (2015). Pourquoi le silence des femmes ? Violence sexuelle et lien de couple. *Dialogue (Association française des centres de consultation conjugale)*, 208(2), 71-84.
<https://doi.org/10.3917/dia.208.0071>
- Guédeney, N., Fermanian, J., & Bifulco, A. (2010). La version française du Relationship Scales Questionnaire de Bartholomew (RSQ, Questionnaire des échelles de relation) : étude de validation du construit. *Encéphale*, 36(1), 69-76.
<https://doi.org/10.1016/j.encep.2008.12.006>
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23, 129-144. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0129>
- Guédeney, A., & Guédeney, N. (2021). *L'attachement. Concepts et applications* (5ème édition). Paris : Masson.
- Guillemette, R., Terradas, M. M., & Monette, S. (2024). Classification et représentations d'attachement et comportements intériorisés et extériorisés des enfants de la protection

- de l'enfance. *European Journal of Trauma & Dissociation = Revue Européenne Du Trauma et de La Dissociation*, 8(3). <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2024.100440>
- Gutton, P. (2006). La trace pubertaire. *Adolescence (Paris, France)*, 58(4), 787-. <https://doi.org/10.3917/ado.058.0787>
- Haenel, Y. (2020). *Diane et Actéon : Le désir d'écrire*. Paris : Editions Hermann.
- Hennezel (de), M. (2024). *L'éclaireuse : entretiens avec Marie de Hennezel*. Paris : Actes sud.
- Héritier-Augé, F. (2009). *Une pensée en mouvement*. Paris : Odile Jacob. <https://doi.org/10.3917/oj.herit.2009.01>
- Halmos, C. (2006). *Pourquoi l'amour ne suffit pas : Aider l'enfant à se construire*. Paris : NiL Éditions.
- Halmos, C. (2010). *Grandir : Les étapes de la construction de l'enfant, le rôle des parents*. Paris : Librairie Générale Française.
- Hochmann, J. (2011). La narration dans le soin des enfants souffrant de troubles envahissants du développement. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59, 266-273.
- Ikiz, S., Béziat, A. (2020). Groupe du jeu Dixit®, une médiation projective pour les adolescents ? *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 74, 145-155. <https://www-cairn-info.bases-doc.univ-lorraine.fr/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2020-1-page-145.htm>
- Invernizzi, C*., Boulay, C*., & Demogeot, N. (2021). Interaction des fonctions médiatrices du thérapeute et de l'écriture dans les médiations par l'écriture à l'adolescence. Illustration clinique. *Bulletin de Psychologie, Numéro 574(4)*, 281–296. <https://doi.org/10.3917/buppsy.574.0281>
- Issroff, J., Reeves, C., & Hauptman, B. (2005). *Donald Winnicott and John Bowlby: Personal and Professional Perspectives*. New York & London : Karnac Books.
- Jaspard, M., Brown, E., Lhomond, B., & Saurel-Cubizolles, M.-J. (2003). Reproduction ou résilience : les situations vécues dans l'enfance ont-elles une incidence sur les violences subies par les femmes à l'âge adulte ? *Revue française des affaires sociales*, 3, 157-190. <https://doi.org/10.3917/rfas.033.0157>
- Jeammet, P. (2004). *Anorexie Boulimie: les paradoxes de l'adolescence*. Paris: Hachette
- Jeammet, P. (2019). Entre soi et non-soi, l'espace de la rencontre. La paradoxalité du vivant. *Évolution Psychiatrique*, 84 (1), 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2018.11.00>
- Jeammet, P. (2019). Libérer la parole ? Quelle parole ? Et pour en faire quoi ? In R. Coutanceau (Ed.) *La parole libératrice. L'esprit des psychothérapies humanistes* (pp.15-18). Paris : Dunod. <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/dunod.couta.2019.02.0015>.
- Jeannin, L., Vicente, C., & Sellam, M. (2023). Le bien-être à apprendre de l'apprenant au bien-être à faire apprendre de l'étudiant-professeur. *Phronesis*, 12, 271-. <https://doi.org/10.7202/1097149ar>
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de son éthique scientifique. *Recherches Qualitatives*, 1 (hors-série). Actes du colloque Recherche qualitative et production de savoirs. Montréal : UQAM
- Jérémic, V., & Lebourg, É. (2020). Maltraitance infantile. In, M. Kédia (Ed.) *Aide-mémoire - Psychotraumatologie - en 51 notions* (pp. 136-149). Paris : Dunod (3e éd.) <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/dunod.kedia.2020.01.0136>.
- Jollien-Fardel, S. (2022) *Sa préférée*. Paris : Sabine Wespieser éditeur.
- Jourdan-Ionescu, C., Lachance, J. (2000). *Le dessin de la famille. Présentation, grille de cotation, éléments d'interprétation*. Paris : ECPA.
- Jullien, F. (2016). *Vivre en existant : une nouvelle éthique*. Paris: Gallimard.
- Jung, J., & Rocco, V.-D. (2022). *Pratiques Cliniques Et Dispositifs "Aux Limites" : Approche Contemporaine*. Paris : Dunod.

- Kabuth, B., Plun, O., Le Moal, L., Vandelet, E., Prudent, C., Laurent, M., & de Tychev, C. (2018). Abus sexuel chez l'enfant, image du corps et conte de la fourmi. *Revue Québécoise de Psychologie*, 39(1), 129–143. <https://doi.org/10.7202/1044847ar>
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes, *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40. <https://doi.org/10.3917/cpc.034.0013>
- Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.kaes.2012.01>
- Kanner, L. (1970). Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943, *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1, 119-145.
- Karsenti, T. (2017). Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants ? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants. Montréal : CRIFPE.
- Kestemberg, E. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kouchner, C. (2021). *La familia grande*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. 1964*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1994). *Le séminaire, Livre IV. La relation d'objet, 1956-1957*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2004). *Le séminaire, Livre X. L'angoisse, 1962-1963*. Paris : Seuil.
- Lacharité, C., & Lafantaisie, V. (2016). Le rôle de la fonction réflexive dans l'intervention auprès de parents en contexte de négligence envers l'enfant. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 159-180. <https://doi.org/10.7202/1040165ar>
- Lacharité, C. (2015). Les familles et la vulnérabilité : Captation institutionnelle de la parole de l'enfant et du parent. In C. Sellenet, C. Chamberland, & C. Lacharité (Éds.). *La protection de l'enfance La parole des enfants et des parents* (pp 37-46). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f116kr.6>
- La Mantia, K*, Demogeot, N. (2022). Sommes-nous tous des psychologues ? Être (ou ne pas être) psychologue dans le second degré. *Psychologie et Éducation*, 2022-3, 55-68.
- Lamourette, M., Ligier, F., Guillemin, F., & Epstein, J. (2020). Elaboration d'une version courte de l'« Inventory of Parental Representations » pour l'évaluation de l'attachement à l'adolescence. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 68(1), 62-62. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2019.11.012>
- Laufer, M. (2011). De quelques préalables au travail psychanalytique avec des adolescents. *Adolescence*, 292, 237-243. <https://doi.org/10.3917/ado.076.0237>
- Lebovici, S. (1991). La théorie de l'attachement et la psychanalyse contemporaine, *Psychiatrie de l'enfant*, 2, 309-339.
- Lebovici, S. (1992). La théorie de l'attachement et la métapsychologie freudienne, *Devenir*, 4 (4), 33-49.
- Le Breton, D. (2011). La peau entre signature et biffure : du tatouage et du piercing aux scarifications. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 57(2), 79-92. <https://doi.org/10.3917/rppg.057.0079>
- Lebrun, J.-P. (2020). *Un immonde sans limite 25 ans après Un monde sans limite*. Toulouse : Érès.
- Le Corre, V. (2015). Un usage « ambigu » d'Internet », *Savoirs et clinique*, 19, 54-61. DOI 10.3917/sc.019.0054
- Lefève, C. (2000). *La thérapeutique et le sujet dans L'Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique de G. Canguilhem*. Paris : ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditons.20065>
- Lempen, O., & Roman, P. (2017). Le travail des limites dans le processus d'écriture. Exploration dans la création littéraire et en atelier d'écriture, *Cliniques méditerranéennes*, 96, 107-121.
- Le Van, C. (2006). La grossesse à l'adolescence : un acte socialement déviant ? *Adolescence*, 55 (1), 225-234. Doi : 10.3917/ado.055.0225.

- Léveillé, S., Touchette, L., Ayotte, R., Blanchette, D., Brisson, M., Brunelle, A., Turcotte, C., & Lévesque, C. V. (2020). L'abandon thérapeutique, une réalité chez des auteurs de violence conjugale : Mieux comprendre les caractéristiques psychosociales de ces hommes. *Psychothérapies*, 40(1), 39-51. <https://doi.org/10.3917/psys.201.0039>
- Levinas, E. (1936). *De l'existence à l'existant*. Paris : Vrin.
- Levinas, E. (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris : Grasset.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lighezzolo, J., Marchal, S., & Theis, A. (2003). La résilience chez l'enfant maltraite : « tuteur de développement » et mécanismes défensifs (approche projective comparée). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 51(2), 87-97. [https://doi.org/10.1016/S0222-9617\(03\)00020-5](https://doi.org/10.1016/S0222-9617(03)00020-5)
- Lighezzolo, J. & de Tychev, C. (2004). *La résilience. Se (re)construire après le traumatisme*. Paris : In Press.
- Lighezzolo, J., de Tychev, C., & Thiebaut, E. (2006). Comparative Approach to Separation Anxiety Using the Baby Bird Tale, *Rorschachiana*, 28, 58-80.
- Loegel, C*, & Demogeot, N. (2024). Les cartes « Dixit » à l'épreuve de la maltraitance infantile : dimension projective et symboligène de cette médiation auprès de jeunes adultes, *Bulletin de psychologie*, (sous presse)
- Luxembourger, C., Tazouti, Y., Specogna, A., Demogeot, N., Maire, H., & Dinot, J., (2017). Reconnaissance de soi et métaconscience de soi devant le miroir, *Enfance*. 4, 489-493 DOI : 10.4074/S0013754517004128
- Lemay, M. (1993). *J'ai mal à ma mère*. Montréal : Fleurus.
- Main, M. (1998). Discours, prédiction et études récentes sur l'attachement : Implications pour la psychanalyse. In A. Braconnier, & J. Sipo (Eds.), *Le bébé et les interactions précoces*. (pp. 91-127). Paris : Presses Universitaires de France.
- Manciaux, M. (2001). *La résilience : Résister et se construire*. Genève : Médecine et Hygiène.
- Marin, C. (2022). *Être à sa place*. Paris : Les Éditions de l'Observatoire.
- Marty, F. (2020). Adolescence et psychosomatique, une histoire de séparation ? Psychosomatique relationnelle, 9. 59-75. <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/psyr.009.0059>
- Maydom, J. K., Blackwell, C., & O'Connor, D. B. (2024). Childhood trauma and suicide risk: Investigating the role of adult attachment. *Journal of Affective Disorders*, 365, 295–302. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.005>
- Mc Dougall, J. (1972). Plaidoyer pour une certaine anormalité. *Revue française de psychanalyse*, 36(3), 345-358.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004>
- Metz, C., & Thévenot, A. (2015). Le lien mère-enfant à l'épreuve des violences conjugales. *Cliniques méditerranéennes*, n° 92(2), 173-188. <https://doi.org/10.3917/cm.092.0173>
- Metz, C., & Razon, L. (2015). Violences conjugales et transmission transgénérationnelle. Que devient l'enfant témoin ? *L'Évolution psychiatrique*, 80, 515-523.
- Metz, C., & Silhan, D. (2021). L'enfant exposé aux violences conjugales : une maltraitance destructrice et insidieuse. *Dialogue*, 232(2), 115-134. <https://doi.org/10.3917/dia.232.0115>
- Michaux, H. (1982). Dessins d'enfants, essais d'enfants. In *Déplacements-Dégagements*, (pp. 53-80), Paris : Gallimard.
- Mijolla-Mellor (de), S. (1992). *Le plaisir de pensée*. Paris : Presses universitaires de France.
- Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15/ 2, 143-177.
- Miljkovitch, R. (2009). *Les fondations du lien amoureux*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moss, E., & Saint-Laurent, D. (2001). Attachment at school-age and school performance. *Developmental Psychology*, 37(1), 107-119.
- Mousnier, E., Knaff, L., & Es-Salmi, A. (2016). Les cartes Dixit comme support aux représentations métaphoriques : un media d'intervention systémique sous mandat. *Thérapie Familiale*, 37(4), 363-386.
- Murray, H. A. (1950). *TAT: Thematic apperception test*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA-Pearson France).
- Ongari, B., Tomasi, B. (2010). Représentations d'attachement chez des enfants adoptés et chez leurs parents. *Devenir*, 22/ 2, 109-131.
- Ortigue, M., & Ortigue, E. (2002). Les répétitions. In E. Ortigue (Ed) *Que cherche l'enfant dans les psychothérapies ?* (pp. 131-151). Toulouse : Erès.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pamfil, M., de Tyche, C., Lighezzolo, J., Theis, A., Claudon, P., & Diwo, R. (2007). Gémellité, enfants roumains placés et résilience : approche clinique comparative. *Revue Québécoise de Psychologie*, 28, 83-212.
- Pennebaker, JW. (2017). Mind mapping: Using everyday language to explore social & psychological processes. *Procedia Computer Science*, 118, 100-107.
- Pierrehumbert, B., Dieckmann, S., Miljkovitch De Heredia, R., Bader, M. & Halfon, O. (1996). Une procédure d'analyse des entretiens semi-structurés inspirée du paradigme de l'attachement. *Devenir*, 11(1), 97-126.
- Pierrehumbert, B., Miljkovitch, R., & Borghini, A. (2005). Compétence autoréflexive et désorganisation de la narration. In B. Golse & S. Missonnier (Eds.). *Récit, attachement et psychanalyse* (pp. 87-102). Toulouse: Erès.
- Pierrehumbert, B. (2006) (Ed.). *L'attachement, de la théorie à la clinique*. Toulouse : Erès.
- Pinel, J.-P., & Gaillard, G. (2020). *Le travail psychanalytique en institution. Manuel de cliniques institutionnelles*. Paris : Dunod.
- Pinel-Jacquemin, S., & Zaouche-Gaudron, C. (2009). Système familial et attachement : Revue de la question. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 57, 167- 172.
- Piquée, N. (2013). À l'instant de la naissance. *Gestalt*, 43(1), 73-87. Doi :10.3917/gest.043.0073.
- Pire, J.-M. (2024). *L'otium du peuple : à la reconquête du temps libre*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Pirone, I. (2018). Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation. *Cliopsy*, 19, 9-23.
- Pointurier, M., Belot, R.-A., Mottet, N., Roman, P., Mellier, D. (2021). Les variations de l'attachement au cours du devenir mère, de l'anté au post-natal. *Annales Médico-Psychologiques*. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2021.05.007>
- Porot, H. (1965). Le dessin de la famille. *Revue de psychologie appliquée*, 15/ 3, 179-192.
- Poussin, N. (2024). Bowlby et la théorie de l'attachement : du milieu familial au milieu de travail. *Pratiques en santé mentale*, 70, 39-46. <https://doi.org/10.3917/psm.241.0039>
- Prairat, E. (Ed.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Prairat, E. (2021), *La Sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? ».
- Prairat, E. (2022). Enseigner, un métier, une pratique éthique. *La Pensée d'Ailleurs*, 4, 146-155. <https://doi.org/10.57086/lpa.209>
- Prot, F. M., & Go, H. L. (2024). Une relecture du cas de Gaël. *Éducation & didactique*, 49-74. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.12025>
- Quinodoz, J.-M. (2010). *La solitude apprivoisée : l'angoisse de séparation en psychanalyse* (4e édition.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rabeyron, T. (2017). Médiations thérapeutiques et processus de symbolisation : de l'expérience sensible à la modélisation. *Evolution psychiatrique*, 82(2), 351-364. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2017.01.001>
- Rausch de Traubenberg, N., & Boizou, M.-F. (1981). *Le Rorschach en clinique infantile. L'imaginaire et le réel chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Rausch de Traubenberg, N. (1970). *La pratique du Rorschach*. Paris : Presse Universitaires de France, 9^e édition, 2000.
- Renauld, J., Laurent, M., **Demogeot**, N., & de Tychey, C. (2023). Violence conjugale, maltraitance, séparation et résilience de l'enfant : illustration clinique projective, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 71(5), 259-269. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2023.01.002>
- Resnik, S. (2009a). Expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Cliopsy*, 1, 69-93.
- Resnik, S. (2009b). Bion et Foulkes, deux présences en dialogue avec moi. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 52(1), 61-70. <https://doi.org/10.3917/rppg.052.0061>
- Riand, R., & Brault, A. (2023). Le modèle théorico-clinique : apports et intérêts pour la recherche en psychologie clinique. *Evolution psychiatrique*, 88(1), 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2022.11.004>
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2016). Architecture et Narrativité. *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.5195/errs.2016.377>
- Robin, D. (2020). Ne doit-on pas faire de la sécurité un concept psychanalytique ? In D. Robin, *Dialogue entre psychanalyse et théorie de l'attachement* (pp. 217-232). Toulouse : Érès.
- Robin, D. (2020). *Dialogue entre psychanalyse et théorie de l'attachement*. Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.robin.2020.01>
- Robledo, J.-P., Cross, I., Boada-Bayona, L., & **Demogeot**, N. (2022). Back to basics. The becoming of Bowlby's initial interest in ethology and human imprinting. *Frontiers in Psychology*, 13, 1033746-1033746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1033746>
- Roman, P. (2001). Des enveloppes psychiques aux enveloppes projectives : travail de la symbolisation et paradoxe de la négativité. *Psychologie clinique et projective*, 7(1), 71-84. <https://doi.org/10.3917/pcp.007.0071>
- Roman, P. (2005). La Mallette Projective. Première Enfance (M.P.P.E) : un outil clinique pour l'évaluation de la personnalité du jeune enfant. *Devenir*, 17, 233-259. <https://doi.org/10.3917/dev.053.0233>
- Roman, P. (2014). Clinical and psychopathological research on attachment: the contribution of the psychic envelopes model. *Mental Health, Religion & Culture*, 17(8), 766-776. <https://doi.org/10.1080/13674676.2014.908016>
- Roman, P. (2016). *Les épreuves projectives dans l'examen psychologique*. (2^{ème} édition) Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2016.06>

- Roman, P. (2017). Traces traumatiques et figures projectives des catastrophes de symbolisation. *Bulletin de psychologie*, 2017/4 Numéro 550. pp. 265-273. <https://doi.org/10.3917/bupsy.550.0265>
- Roman, P. (2020). Le soin sous mandat judiciaire auprès d'adolescents auteurs de violences... sexuelles. Variations autour du consentement. *Connexions*, 113, 187-196. <https://doi.org/10.3917/cnx.113.0187>
- Romand, M., & Weismann-Arcache, C. (2018). Haut potentiel intellectuel et syndrome d'Asperger : à la rencontre des nouveaux spectres, *L'évolution Psychiatrique*, 83, 194-202.
- Romano, H., & Izard, E. (2019). *Danger en protection de l'enfance. Dénis et instrumentalisations perverses*. Paris : Dunod.
- Roques, M., do Amparo, D., Neves, R., Loiseau, A. & Mazoyer, A. (2022). L'apport des méthodes projectives à la compréhension des tentatives de suicide d'adolescentes ayant été adoptées à l'international durant leur enfance. *Psychothérapies*, 42, 85-95. <https://doi.org/10.3917/psys.222.0085>
- Roskam, I., Meyer, V., Deshayes J.-L. (2010). *Figures d'attachement et soins du lien mère enfant : une recherche-action transfrontalière*. Paris : L'Harmattan.
- Rorschach, H. (1921). *Psychodiagnostic*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roussillon, R. (2009). Le lien, l'attachement et le sexuel. In, R. Roussillon, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité* (pp. 121-134). Paris: Dunod.
- Roussillon, R. (2010). Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations. *Le Carnet PSY*, 141, 28-31. <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/lcp.141.0028>
- Roussillon, R (2020). Nouveaux paradigmes pour les pratiques cliniques. In F.-D. Camps & J. Jung (Eds). *Psychologie clinique et psychopathologie psychanalytiques. Concepts, pratiques et perspectives* (pp. 29-41). Paris : Dunod.
- Royer, J. (1978). *Le test des contes*. Issy les Moulineaux : Éditions et Applications Psychotechniques Ed.
- Royer, J. (2011). *Dessin du bonhomme : la personnalité de l'enfant dans tous ses états*. Paris : Le journal du psychologue.
- Sadlier, K., Durand, E., & Ronai, E. (2015). *Violences conjugales : un défi pour la parentalité*. Paris : Dunod.
- Sadlier, K. (2021a). *L'enfant face à la violence dans le couple* (2e éd.). Paris : Dunod.
- Sadlier, K. (2021b). L'enfant co-victime de la violence dans le couple. In R. Coutanceau & Salmona (Eds). *Violences conjugales et famille* (pp.122-131). Paris : Dunod. <https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.3917/dunod.couta.2021.01.0122>.
- Santiago-Delefosse, M., Bruchez, C., Gavin, A., & Stephen, S. L. (2015). Critères de qualité des recherches qualitatives en sciences de la santé. À propos d'une analyse comparative de huit grilles de critères de qualité en psychiatrie/psychologie et en médecine. *Evolution psychiatrique*, 80(2), 375-399. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2014.12.004>
- Scotto Di Vettimo, D. (2013). La honte au féminin... une réponse à la barbarie masculine ? In M.J. Grihom & M. Grollier (Eds), *Femmes victimes de violences conjugales* (pp. 85-91). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sellenet, C. (2023). Familles et professionnels en protection de l'enfance : une métamorphose inachevée, *Recherches Familiales*, 20, 175-187.
- Shentoub, V., & Anzieu, D. (1998). *Manuel d'utilisation du T.A.T. : approche psychanalytique*. Paris : Dunod.

- Shmueli-Goetz Y., Target M., Fonagy P. & Datta A. (2008). The Child Attachment Interview: A psychometric study of reliability and validity. *Developmental Psychology* 44(4), 939-956.
- Sibertin-Blanc, D., & Vidailhet, C. (2003). De l'effraction corporelle à l'effraction psychique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 1-4. [https://doi.org/10.1016/S0222-9617\(02\)00002-8](https://doi.org/10.1016/S0222-9617(02)00002-8)
- Slade, A. (2007). Reflective parenting programs : Theory and development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 640-657.
- Spitz, R. A. (1949). Hospitalisme. Une enquête sur la genèse des états psychopathiques de la première enfance. *Revue française de psychanalyse*, 13(3), 397-.
- Stern, D. N. (2005). L'enveloppe prénarrative. Vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé. In *Récit, attachement et psychanalyse* (p. 29-46). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.misso.2008.01.0029>
- Suess, G.-J., Grossman, K.E., Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool : From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Thevenot, A., & Louvet, E. (2008). Quelles représentations de la famille dans une société en mutation ? Une analyse à partir de dessins d'enfants et d'adolescents. *Pensée*, 354, 147-154.
- Thevenot, A., & Metz, C. (2010). Étude des « règles de vie de classe » comme révélatrices d'une souffrance à l'école. Actes du 1er colloque international du CIRP « La souffrance à l'école ». UQAM : Montréal. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 258-268
- Thevenot, A., & Metz, C. (2021). *Faire face aux violences conjugales : approches croisées d'un phénomène complexe*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Travers de Faultrier, S. (2022). Une éthique de la parole. *Les Cahiers de la Justice*, 1, 213-219. <https://doi.org/10.3917/cdlj.2201.0213>
- Turcotte, N., & Léveillé, S. (2020), Analyse des figures parentales de quatre enfants exposés à la violence conjugale. *Revue québécoise de psychologie*, 41(1), 125-150. <https://doi.org/10.7202/1070666ar>
- Tychev (de), C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*, 16(1), 49-68. <https://doi.org/10.3917/cpc.016.0049>
- Tychev (de), C., Lighezzolo-Alnot, J., Claudon, Ph., Garnier, S., & Demogeot, N. (2012). Resilience, mentalization and the development tutor: A psychoanalytic and projective approach. *Rorschachiana*, 33 (1), 49-77.
- Tychev (de), C. (2010). *Test des contes et clinique infantile*. Paris: In Press.
- Tychev (de), C. (2024). La résilience pour la psychanalyse. Spécificité du modèle *versus* ambiguïtés et extensions abusives. In B. Cyrulnik (2024) (Ed.) *Les deux visages de la résilience. Contre la récupération d'un concept* (pp. 119-193). Paris : Odile Jacob.
- 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(1), 173-208. <https://doi.org/10.3917/psy.591.0173>
- Viaux, J. L. (2019). "En parler !" : Le trauma de l'enfant victime à l'épreuve de l'injonction. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(5), 243-246. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.06.002>
- Viaux, J.-L. (2022). *Incestes : Clinique d'un crime contre l'humanisation*. Toulouse : Érès.
- Vinay, A. (2011). *Psychologie de l'attachement et de la filiation dans l'adoption*. Paris : Dunod.
- Vinay, A. (2020a). La maison ou la récréation symbolique du ventre maternel comme voie de sortie du trauma. *Psychothérapies*, 40(3), 161-166. doi : 10.3917/psys.203.0161

- Vinay, A. (2020b). *Le dessin dans l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent* (3e éd.). Paris : Dunod.
- Virat, M. (2015). Faut-il aimer ses profs pour rester à l'école ? La relation enseignant-élève et le décrochage scolaire à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, n° 63(1), 68-75. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0068>
- Visier, J.-P. (1999). Intelligence et affectivité. In J. Cohen-Solal & B. Golse (Eds). *Au début de la vie psychique : le développement du petit enfant*. Paris : Odile Jacob.
- Weber, J.-C. (2017). *La consultation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Weismann-Arcache, C. (2010). La dyspraxie, un objet neuroscientifique pour la psychanalyse ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58(6), 391-397.
- Wendland, J., Carmon-Sénéchal, L., Khun-Franck, L., Maronne C., Rabain D., & Aidane, E. (2011). Troubles de l'angoisse de séparation et de l'attachement : un groupe thérapeutique parents-jeunes enfants. *Devenir*, 23, 7-32
- Wendland, J., Lebert, A., de Oliveira, C., & Boujut, E. (2017). Liens entre maltraitance pendant l'enfance ou l'adolescence et consommations de substances à risque chez les jeunes adultes, *L'Évolution Psychiatrique*, 82, 383-393. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2016.06.011>
- Wendland, J., Violon, M., Deslandres, E., Boudin, V., Dias, P., & Tereno, S. (2022). Évaluation de l'attachement à l'âge préscolaire : version française du questionnaire Perception des comportements d'attachement (PCA-M) pour enfants âgés de 3 à 6 ans – version pour la mère. *Devenir (Paris, France)*, 34(4), 409-438. <https://doi.org/10.3917/dev.224.0409>
- Widlöcher, D. (2000). Amour primaire et sexualité infantile : un débat de toujours. In D. Widlöcher (Ed.), *Sexualité infantile et attachement* (pp. 1-56). Paris : Presses Universitaires de France.
- Widlöcher, D. (2015). *L'interprétation des dessins d'enfants* (6^{ème} édition). Bruxelles : Mardaga.
- Widlöcher, D. (2023). La méthode du cas unique. *Devenir*, 35, 331-340. <https://doi.org/10.3917/dev.234.0331>
- Winnicott, D.W. (1989). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité - L'espace potentiel*. Paris : Gallimard 1996.
- Winnicott, D. W. (1971). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. In *Jeu et réalité – L'espace potentiel* (pp. 153-162). Paris : Gallimard.
- Woolf, V., (1994). *Mrs Dalloway*. Paris : Gallimard 1996.
- Zaouche Gaudron, C., & Molinier, P. (2012). Le ring conjugal : le chaos de la violence. In J. Aïn (Ed.) *Violences chaudes, violences froides* (pp. 115-127). Toulouse : Erès.
- Zaouche-Gaudron, C., & Lacharité, C. (2024). Les négligences, entre contextes sociaux, enfants et familles. *Vie sociale (Paris)*, n° 44(4), 27-42. <https://doi.org/10.3917/vsoc.228.0027>
- Zazzo, B. (1979). *Un grand passage : De l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.zazzo.1979.01>
- Zazzo, R. (1979). *Le colloque sur l'attachement* (2e édition). Neuchatel : Delachaux & Niestlé.
- Zimmermann, P., Demogeot, N., Metz, C., & Flavier, E. (2022). L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices, *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 7 (47), 121-135. (hal-03188367)
- Zimmermann, P., & Méard, J. (2016). L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire. *Éducation & Formation*, 304-2, 73-82.

| | |
|------------------------------------|--|
| Nom – Prénom | DEMOGEOT Nadine |
| Laboratoire de rattachement | Interpsy UR 4432 |
| Intitulé du diplôme HDR | Psychologie |
| Titre de l’HDR | Psychopathologie(s) du lien et clinique de la narrativité : pour une Éthique du soin. Perspectives épistémologiques et implications méthodologiques |

ABSTRACT (FRANÇAIS) – maximum 15 lignes

L’auteure propose de tracer une perspective scientifique qui constitue un fil conducteur pour son projet d’Habilitation à Diriger des Recherches (HDR). La **question du lien**, à l’appui d’une relecture de la théorie de l’attachement (Bowlby, 1969) a guidé ses travaux jusqu’à ce jour. En prenant en compte la dimension du soin psychothérapeutique, a émergé un second axe de son projet scientifique : **la clinique de la narrativité**. Cette dernière centrée sur le recueil de la parole des patients met l’accent sur « l’acte de parole ». Dans ce cadre, les implications liées à **l’éthique du soin** notamment les vécus médicaux lors de suivis en oncologie pédiatrique, constitue un axe central de ses réflexions et de sa pratique. À partir de cette tresse à **3 brins** (lien, narrativité, éthique), les **ancrages épistémologiques et méthodologiques** dans lesquels s’inscrivent ses travaux, seront présentés. L’auteure développe ensuite les champs de recherche sur lesquels elle travaille, adossés à des projets nationaux et internationaux pour la plupart financés, et inscrits dans la politique scientifique du laboratoire Interpsy (UR 4432). **Quatre volets** thématiques sont consacrés respectivement à la **Protection de l’Enfance (1), aux violences conjugales et intrafamiliales (2), à la clinique de la scolarité et aux problématiques adolescentes contemporaines (3)** tandis que le **4^{ème}** volet traite du développement de l’**épreuve projective** du Dessin du Chemin de la Maison à l’Ecole (**DCME**).

Abstract (anglais) – maximum 15 lignes (pas obligatoire)

The author aims to outline a scientific perspective that serves as the guiding thread for her Habilitation to Direct Research (HDR) project. The question of connection, supported by a reinterpretation of attachment theory (Bowlby, 1969), has shaped her work to date. By incorporating the dimension of psychotherapeutic care, a second focus of her scientific project has emerged: the clinical study of narrativity. This approach, centered on the collection of patient narratives, emphasizes the "act of speech." Within this framework, the ethical implications of care, particularly the medical experiences during pediatric oncology follow-ups, constitute a central axis of her reflections and practice.

Building on this three-strand framework (connection, narrativity, ethics), the epistemological and methodological foundations underpinning her work will be presented. The author then details the research fields she is involved in, most of which are linked to nationally and internationally funded projects and aligned with the scientific policy of the Interpsy laboratory (UR 4432). Four thematic areas are addressed: Child Protection (1), Domestic and Family Violence (2), the Clinical Study of Schooling and Contemporary Adolescent Issues (3), and finally, the development of the projective test *Dessin du Chemin de la Maison à l’École* (DCME) (4).