

Université Lumière Lyon 2
Institut de psychologie
Sciences Humaines et Sociales
Centre de Recherches en Psychopathologie et Psychologie Clinique
Psychopathologie et psychologie clinique
THÈSE pour l'obtention du grade de DOCTEUR en PSYCHOLOGIE

Fonctionnement et organisation psychiques des enfants et des adolescents en échec scolaire électif

Soutenue et présentée par :

Khadija Hadj Boulenouar ép. CHIKH

Sous la direction de Monsieur le Docteur Alain FERRANT

Copyright HADJ BOULENOUAR Khadija et Université Lumière - Lyon 2 - 2006. Ce document est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

Jury : Madame le Docteur Joëlle Lighezzolo (Rapporteur), Monsieur le Docteur Jean-Pierre Chartier (Rapporteur), Monsieur Le Professeur Bernard Chouvier, Monsieur Le Professeur Albert Ciccone, et Monsieur le Docteur André Carel.

Table des matières

..	1
Remerciements ..	3
INTRODUCTION ..	5
1. Champ de Recherche : Echec scolaire et Psychologie clinique ..	5
1.1. OÙ SITUER LES ECHECS SCOLAIRES ? ..	5
1.2. ECHEC SCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT SPECIALISE ..	6
1.3. QUELQUES ELEMENTS DES CONCEPTIONS FREUDIENNES SUR L'ECHEC SCOLAIRE ..	7
1.4. INTELLIGENCE ET PROCESSUS COGNITIFS EN PSYCHOLOGIE CLINIQUE ..	8
2. Objet de la Recherche ..	9
2.1. PREMIERE APPROCHE DE L'OBJET DE RECHERCHE ..	10
2.2. CHAMP DE LA PROBLEMATIQUE ..	11
2.3. PREMIERE FORMULATION DES HYPOTHESES ..	12
3. Cheminement de la recherche ..	13
CHAPITRE I : LE CADRE THEORIQUE ..	15
1. Théories sur les dysharmonies précoces du développement ..	15
1.1. H. WALLON ET LA NOTION DE DECALAGE FONCTIONNEL ..	15
1.2. R.ZAZZO ET LA NOTION D'HETEROCHRONIE ..	16
1.3. J. DE AJURIAGUERRA ET LES DESORGANISATIONS FONCTIONNELLES ..	16
1.4. J.-L. LANG ET LES PERTURBATIONS DES PROCESSUS PRIMAIRES ET SECONDAIRES ..	16
2. Théories sur l'échec scolaire déséquilibré ..	17
2.1. J. ROUART, R. NARLIAN, J. SIMON ET L'ECHEC SCOLAIRE ELECTIF ..	17
2.2. R. MISES ET LA DYSHARMONIE EVOLUTIVE ..	18
2.3. LES TRAVAUX DE R. CAHN ..	19
2.4. M. BERGER ET LE TROUBLE DE LA REPRESENTATION DE SOI ..	19

3. Le concept de dysharmonie cognitive pathologique	23
3.1. LA DYSHARMONIE COGNITIVE PATHOLOGIQUE (D.C.P.) : DEFINITION CLINIQUE	23
3.2. LE CONCEPT DE CONTENANT DE PENSEE	23
3.3. LES TROUBLES DES CONTENANTS DE PENSEE	27
4. L'échec scolaire électif	30
4.1. UNE NOUVELLE DENOMINATION	30
4.2. DEFINITION CLINIQUE	31
4.3. DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE	31
4.4. TROUBLES PSYCHOMOTEURS, DE LA PERSONNALITE ET DU COMPORTEMENT	32
4.5. HISTOIRE DES SUJETS PRESENTANT CE SYNDROME	32
5. Critiques et analyses du cadre théorique	33
5.1. VISEE DE CES ANALYSES	33
5.2. LA NOTION DE DECALAGE	33
5.3. SYNDROME STATIQUE OU EVOLUTIF ?	36
5.4. QUELLE EST L'ORGANISATION PSYCHIQUE DES SUJETS EN ECHEC SCOLAIRE ELECTIF ?	38
6. La problématique et les hypothèses	42
6.1. UN FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE SINGULIER	42
6.2. LA FONCTION CONTENANTE, UN DYNAMISME CERTAIN	43
6.3. LA PROBLEMATIQUE PROPREMENT DITE	45
6.4. LES HYPOTHESES	46
CHAPITRE II : LE CADRE METHODOLOGIQUE	49
1. Le champ clinique	49
1.1. LA POPULATION	49
1.2. LIEUX ET DUREE DE NOTRE INTERVENTION	49
2. Phase exploratoire de la Recherche	50
2.1. OBSERVATION SIMPLE	50
2.2. OBSERVATION PARTICIPANTE	51

2.3. CONSTITUTION D'UNE GRILLE D'OBSERVATION .	51
2.4. GRILLE DES CARACTERISTIQUES DE L'ECHEC SCOLAIRE ELECTIF .	52
2.5. LIMITES DE CETTE GRILLE OU NECESSITE D'UN PROCESSUS AUTO .	54
3. Une épreuve d'intelligence : le W.I.S.C. .	55
3.1. LE W.I.S.C. ET SES VISEES .	56
3.2. UNE LECTURE APPROFONDIE .	56
3.3. LES LIMITES DU W.I.S.C. .	59
3.4. NOTRE CHEMINEMENT ET SES RAISONS .	60
4. L'entretien clinique .	61
4.1. CARACTERISTIQUES GENERALES .	61
4.2. LE MEDIATEUR : LE DESSIN LIBRE .	62
4.3. L'ANALYSE, L'INTERPRETATION ET SES LIMITES .	64
4.4. DYNAMIQUE INTERNE DE L'UTILISATION CONJOINTE DE LA GRILLE D'OBSERVATION, DU W.I.S.C. ET DU DESSIN LIBRE. .	66
CHAPITRE III : CAS ET ANALYSES DE CAS .	69
1. Nos 1er Cas mis en évidence .	69
1.1. APPORTS DE NOS PREMIERS CAS DEPUIS LA MAITRISE DE PSYCHOLOGIE .	69
1.2. PREMIERES INVESTIGATIONS SUR LES CLASSES CHOISIES .	70
1.3. CAS DETECTES A L'AIDE DE LA GRILLE D'OBSERVATION .	71
1.4. QUELLE EST LA LOGIQUE DU CHOIX DES CAS POUR LA SUITE DES RECHERCHES ? .	72
2. Vers des sujets hautement significatifs à la recherche .	74
2.1. LES CAS DE NADINE, SOFIE, ANDRE, LINDA, LOÏC ET SOFIANE .	74
2.2. CINQ CAS SIGNIFICATIFS A LA RECHERCHE : CELINE, LAËTITIA, ALICIA, ÉRIC ET AMIN. .	91
2.3. DES CAS HAUTEMENT SIGNIFICATIFS : JEREMY, MELISSA ET THOMAS .	156
CHAPITRE IV : REFLEXIONS THEORICO-CLINIQUES .	199
1. Analyse horizontale et conclusions des W.I.S.C. .	200
1.1. Homogénéité/hétérogénéité des Q.I. .	200

1.2. Les dispersions .	200
1.3. Similitudes / Cubes .	201
1.4. Les notes d'investissement scolaire .	201
1.5. Analyse terme à terme .	202
2. Retour aux Hypothèses de Recherche .	204
2.1. HYPOTHESE I .	204
2.2. HYPOTHESE II .	212
2.3. HYPOTHESE III .	220
3. Modèle théorique du fonctionnement psychique des sujets en échec scolaire électif .	233
3.1. LE MODELE SPIRALÉ .	234
3.2. PRINCIPAUX CONCEPTS SOUS-TENDANT LE MODELE SPIRALÉ .	236
3. 3. LES ETAPES CLEFS DU MODELE SPIRALE .	240
CONCLUSION .	249
1. Notre cheminement .	249
2. Des cas particuliers .	250
3. Le processus psychique à l'œuvre .	252
4. L'aspect thérapeutique .	253
5. L'avenir des recherches .	255
BIBLIOGRAPHIE .	257
INDEX des AUTEURS .	271
INDEX des CAS .	273
INDEX des notions et des concepts .	275
Extrait du livre de Marcel Pagnol .	279
Annexes : .	283
1. Feuille de dépouillement des résultats de l'Echelle de Pensée Logique de Longeot .	283
2. résumé de la Spécificité de chaque item du W.I.S.C. Tableau de A. Ferrant 1989 .	283
3. Spécificité de chaque item du W.I.S.C. Tableau de S. Bourges (1986, p. 68-77) .	283
4. W.I.S.C. de Lauric .	284

5. Eléments sur les cas de Nadine, Sophie, André, Linda, Loïc et Sofiane .	284
6. W.I.S.C de Céline, Laëtitia, Alicia, Eric et Amin .	284
7. W.I.S.C. de Jérémy, Mélissa et Thomas .	284

A ma mère.

« Je n'oublierai jamais ma mère car c'est elle qui a planté et fait grandir en moi les premières semences du Bien. Elle m'a ouvert le cœur au spectacle de la nature Elle a éveillé mon intelligence des choses et élargi mon horizon ; ses conseils eurent une influence durable tout au long de ma vie. »

Emmanuel Kant (1724-1804)¹

¹ Cité par H. EXLEY, 1994

Remerciements

Nous tenons avant tout à remercier Monsieur Alain Ferrant d'avoir accompagné nos travaux pendant ces nombreuses années. Ses critiques et ses interventions nous ont continuellement poussée à relativiser nos analyses et incitée à développer une rigueur scientifique toujours plus pointue. Son grand intérêt pour nos travaux et son respect pour notre manière de les mener n'entamaient en rien son esprit critique à leurs égards. Malgré son désaccord sur certaines de nos conclusions, il a su avec finesse nous amener vers une réflexion amplement plus porteuse pour notre recherche.

Nous tenons ensuite à exprimer notre profonde gratitude à de nombreux professionnels qui tout au long de nos recherches ont contribué au développement de celles-ci, en nous facilitant des accès nécessaires à notre recherche de terrain, en nous apportant des éléments de compréhension sur les sujets, en adaptant souvent leurs emplois du temps pour faciliter nos démarches et échanger avec nous, et en témoignant de leurs vifs intérêts pour nos travaux et pour leurs évolutions. Il s'agit des personnes suivantes :

Monsieur Jean-François Reboul, Psychothérapeute en I.M.P.

Madame Denise Dufoux, Institutrice en hôpital de jour, puis Psychologue.

Madame Suzanne Thiébault, Orthophoniste.

Madame Géraldine Chaussard, Directrice d'école en I.R. et toutes les institutrices.

Madame Maria Muletier, Psychologue en I.R.

Nous remercions en outre les Directions des différentes institutions nous ayant reçues ainsi que l'ensemble de leurs intervenants.

Nous tenons enfin à remercier les enfants et les adolescents qui ont participé à cette recherche. Dans leur innocence et leur grande envie de se sentir utile, ils ont beaucoup donné d'eux-mêmes. C'est ainsi que parfois sur un seul entretien le sujet présentait un "concentré" de tout ce dont nous avions besoin pour notre réflexion. Au-delà des remerciements que nous leur avons personnellement adressés, nous souhaitions que des remerciements écrits soient exprimés, afin que le lecteur et nous-mêmes, gardions à l'esprit que sans la participation du sujet aucune recherche de terrain n'est féconde.

Fonctionnement et organisation psychiques des enfants et des adolescents en échec scolaire électif

INTRODUCTION

1. Champ de Recherche : Echec scolaire et Psychologie clinique

1.1. OÙ SITUER LES ECHECS SCOLAIRES ?

Quotidiennement, les enseignants constatent avec regret qu'un certain nombre d'enfants ne parviennent pas à apprendre. Cette carence peut parfois être dramatique en aboutissant à un illettrisme total au collège. Pourquoi ces enfants sont-ils en échec scolaire ? De nombreuses théories ont vu le jour, orientées très souvent sur les seules explications sociales ou cognitives du problème. L'échec scolaire serait dû à l'origine sociale ou culturelle du sujet. Les théories cognitives se sont quant à elles axées sur les compétences sensées faire défaut. Ici la difficulté à acquérir des connaissances serait principalement le fait de troubles fonctionnels dus à des causes physiologiques. Mais ces explications ne sont pas suffisantes. On a vu de nombreux sujets issus de familles populaires réussir leurs études ainsi que d'autres sans aucun trouble neurologique les échouer totalement.

Le champ sur lequel nous avons souhaité travailler est à cette limite floue entre le

cognitif et le psychanalytique. Il ne s'agit pas pour nous de nous intéresser au seul aspect cognitif de l'échec scolaire mais d'élargir le champ d'investigation au domaine de la clinique. Nous avons choisi d'étudier cette question ancienne de l'échec scolaire sous l'angle de la psychanalyse. On a trop souvent négligé la part qui revient à la psyché dans les difficultés d'apprentissage. Et pourtant c'est dans les premiers rapports à l'autre et particulièrement à l'objet primaire que va naître la source des troubles que nous étudions.

Nous nous intéressons particulièrement aux difficultés d'apprentissage où les troubles de la personnalité et du comportement sont constamment mis en avant. L'échec scolaire est ici très visiblement lié à une problématique psychique. Il s'agit d'un syndrome que B. Gibello (1984) a nommé dysharmonie cognitive pathologique. Nous le retrouvons implicitement dans la catégorie « troubles des fonctions instrumentales et des apprentissages », de la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (R. Mises, N. Quemada & al 2002), dans la sous-catégorie « les troubles de l'acquisition de la lecture et de l'écriture, les dyscalculies, les troubles du raisonnement et de la pensée (encore dénommées dysharmonie cognitive), etc. ». Cet échec scolaire est d'autant plus singulier qu'il se manifeste par des performances dans un domaine et pas dans un autre.

Revenons d'abord à la notion même d'échec scolaire en général et dans la psychologie clinique, ainsi qu'aux conceptions freudiennes sur ce sujet

1.2. ECHEC SCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT SPECIALISE

En quoi consiste exactement l'échec scolaire ? Selon nous, il témoigne qu'un enfant ou un adolescent ne pourra acquérir toutes les connaissances et les compétences nécessaires à son évolution intellectuelle. Cela aboutit à ce que le sujet ne puisse, dans son parcours scolaire, passer chaque année à la classe suivante. Ainsi, il ne pourra arriver au terme d'une scolarité normale afin d'être, à l'âge adulte, professionnellement et socialement intégré.

En 1909 la loi va permettre la mise en place de classes spécialisées dans le but d'accueillir les enfants en échec scolaire. Cette initiative visait à long terme à aboutir à une socialisation des individus. On pensait que ces sujets étaient "anormaux", et qu'il était donc nécessaire de les orienter vers une éducation adaptée capable de remédier à leurs difficultés.

A partir de 1905, toutes les recherches de A. Binet et Th. Simon, qui parviendront à la création de l'Échelle Métrique de l'Intelligence (A. Binet & Th. Simon 1905) vont donner une légitimité scientifique à la création de ces classes spécialisées. Si en pratique, il ne se crée que peu d'écoles de ce genre, cela va avoir le grand avantage d'encourager l'émergence d'une réflexion sur les difficultés de l'enfant.

A partir du milieu du XXème siècle, la notion d'échec scolaire sera enfin considérée du point de vue psychiatrique et sera, de plus en plus fréquemment, la raison qui amène à consulter chez les enfants et les adolescents. Pourtant actuellement encore, dans de nombreux cas, on considère qu'un enfant en échec scolaire a une absence de don, peu

d'intérêt pour l'école ou encore une mauvaise volonté. Cette façon de penser témoigne d'un refus de donner à l'échec scolaire la possibilité d'être le symptôme d'une pathologie psychique plus profonde.

Cet intérêt grandissant pour l'enfant, va aboutir à ce que la psychanalyse s'intéresse à l'échec scolaire. On va commencer à le considérer dans le contexte familial de l'enfant. Les difficultés d'apprentissage se relient enfin aux difficultés relationnelles. Ainsi, commence à émerger l'idée selon laquelle le cognitif et l'affectif sont indissociables. On pense alors de plus en plus, qu'il y a des déterminations qui relèvent de mécanismes inconscients et qui requièrent donc une thérapeutique adaptée à ces caractéristiques. L'échec scolaire sera finalement considéré comme un symptôme révélateur des troubles affectifs de l'enfant. Ceci nous allons le voir, ira à l'encontre de la position de S. Freud sur ce sujet.

1.3. QUELQUES ELEMENTS DES CONCEPTIONS FREUDIENNES SUR L'ECHEC SCOLAIRE

Tout au long de son œuvre S. Freud s'intéressera à certains aspects des mécanismes intellectuels, tels que la réflexion, les mots d'esprit, l'attention ou encore la mémoire, sans qu'une étude particulière leur soit consacrée. Il fait appel sur le plan économique, à la pulsion d'emprise et aux pulsions épistémologiques et scopophilques afin de rendre compte des processus cognitifs et intellectuels. Il lie la pulsion de savoir à la pulsion sexuelle sans toutefois donner d'explications claires sur son origine. Dans Trois essais sur la théorie de la sexualité (1905), il décrit :

« A peu près à l'âge où la vie sexuelle de l'enfant atteint son premier sommet, entre 3 et 4 ans, il se manifeste une activité qui peut être rapportée à la pulsion de savoir ou de rechercher. Cette pulsion ne peut être comptée parmi les pulsions partielles élémentaires, et ne peut non plus être considérée comme appartenant exclusivement à la sexualité. Son activité correspond à une sublimation de la pulsion d'emprise, tout en utilisant l'énergie de la scopophilie. » (S. Freud, 1905, p. 194)

Si pour S. Freud les processus cognitifs ne débutent pas au commencement de la vie, il insistera particulièrement sur le lien entre curiosité intellectuelle et investigations sexuelles (S. Freud, 1908).

Concernant plus précisément l'échec scolaire, dans Inhibition, symptôme, angoisse (1926) S. Freud écrira, sans vraiment le nommer, qu'il provient dans la plupart des cas d'une inhibition intellectuelle.

« L'inhibition est l'expression d'une restriction fonctionnelle du moi qui peut elle-même avoir des causes très diverses. » (S. Freud, 1926, p. 5)

Mais, précise S. Freud, cette restriction permet d'éviter l'apparition de l'angoisse. Et, s'il y a angoisse selon S. Freud c'est parce que,

« La fonction moïque (au service du moi) d'un organe est endommagée quand son érogénéité, sa signification sexuelle augmente. » (ibid., p. 6)

S. Freud indique ainsi que le moi renonce à la fonction car cette fonction a une

signification sexuelle pour le sujet. Le sujet ne peut faire l'action car dit S. Freud,
« c'est comme s'il exécutait l'action sexuelle interdite. » (ibid., p. 6)

Ainsi le sujet, et plus précisément le moi, va renoncer à la fonction pour éviter d'avoir à refouler et donc pour échapper à un conflit avec le Ça.

Selon S. Freud il se peut aussi que l'inhibition se présente comme une autopunition. Ceci est particulièrement valable dans les activités professionnelles précise t-il, et donc a fortiori dans le scolaire. Le moi se refuse à faire des choses qui permettraient au sujet de réussir et donc aboutiraient à une certaine satisfaction que le Surmoi sévère lui refuse. Le sujet évite donc ici un conflit avec le Surmoi.

S. Freud décrit encore des inhibitions plus générales du moi où le mécanisme est plus simple. Il précise que lorsque le moi est sollicité pour une « tâche psychique d'une difficulté particulière » (ibid., p. 6.) il manque en quelque sorte d'énergie. Ainsi précise S. Freud, on peut observer chez de tels sujets des états de dépression ou de mélancolie.

S. Freud va cependant préciser qu'inhibition et symptôme se différencient. Selon lui, il y a des maladies où il n'y a que des inhibitions et pas de symptôme. L'inhibition est directement liée à la fonction et n'est pas spécifiquement pathologique. Il peut y avoir des restrictions normales. Mais, le symptôme signifie qu'il y a présence d'un processus pathologique. Il souligne toutefois qu' « une inhibition peut donc être aussi un symptôme. » (ibid., p. 3.)

Concernant plus particulièrement l'échec scolaire, la psychanalyse est fort longtemps, demeurée sur l'idée de l'échec scolaire comme manifestation de l'inhibition. Toutefois, si actuellement de nombreux psychologues cliniciens font encore de l'inhibition intellectuelle un début d'explication de l'échec scolaire, les psychanalystes constatent par le contexte clinique et familial, qu'il est un bien parfois un symptôme au sens freudien du terme. C'est-à-dire qu'il est

« indice et substitut d'une satisfaction pulsionnelle qui n'a pas eu lieu, un succès du processus de refoulement. Le refoulement procède du moi qui, éventuellement par mandat du sur-moi, ne veut pas prendre part à un investissement pulsionnel incité dans le ça. Le moi parvient par le refoulement à ce que la représentation, qui était porteuse de la motion désagréable soit tenue à l'écart du devenir-conscient.» (ibid., p. 7)

Le symptôme a donc pour signification une satisfaction substitutive de la pulsion inassouvie et témoigne d'une formation de compromis.

Voyons à présent, la place des difficultés cognitives dans la psychologie clinique.

1.4. INTELLIGENCE ET PROCESSUS COGNITIFS EN PSYCHOLOGIE CLINIQUE

Le cognitif renvoie à la psychologie cognitive, psychologie qui s'intéresse exclusivement à l'étude des modalités de fonctionnement des processus cognitifs, et donc à l'intelligence.

Les cliniciens se sont habitués à ce que seuls les cognitivistes s'intéressent au champ du cognitif. Pourtant, même si comme nous l'avons vu, S. Freud n'a jamais écrit de

texte exclusivement consacré à l'intelligence et aux processus cognitifs, il évoquera à de nombreuses reprises certains aspects des opérations intellectuelles. Est-il donc légitime de laisser la psychologie cognitive s'intéresser à elle seule au domaine du cognitif ? Cela revient à l'éternelle question de savoir si l'on peut ainsi "découper" le sujet en différents secteurs à explorer ? Notre réponse est évidemment non.

S'il est clair qu'en psychologie clinique nous avons encore des réticences et peu d'intérêt pour le cognitif, nous voyons cependant actuellement de nombreux psychologues et psychanalystes se pencher sur ce domaine, si souvent altéré chez l'enfant. C'est ainsi que sont nées au milieu du XXème siècle des tentatives de synthèses entre psychologie cognitive et psychanalyse. D. Lagache, par exemple, dans sa conférence sur "L'unité de la Psychologie" lance cette initiative en 1949 et constate que la pluralité des psychologies pose le problème de l'unité de la psychologie. Toutefois, il est convaincu que la variété des méthodes employées, loin de compromettre la rigueur scientifique en est au contraire la garantie. Par la suite à partir des années 1970, B. Gibello réalisera une synthèse piagéto-kleinienne. Il définira un nouveau champ : La psychopathologie cognitive (B. Gibello, 1984).

L'évolution de la psychologie en général et des psychologies en particulier nous conduisent à l'évident constat que, lorsque nous nous intéressons à l'enfant en souffrance psychique, il est essentiel de ne pas méconnaître d'autres approches, sous prétexte que ça n'est pas notre domaine. Il est nécessaire et sans conteste bénéfique au suivi thérapeutique du sujet, de prendre particulièrement en considération les mécanismes cognitifs, car c'est souvent pour des difficultés intellectuelles que l'enfant (ou l'adolescent) va être amené en consultation. Fréquemment ces défaillances cognitives vont être symptômes d'une pathologie plus profonde. Afin donc de favoriser un meilleur diagnostic, il faut s'informer du niveau cognitif du sujet et ainsi savoir si ce domaine est touché ou non.

Avec les travaux de S. Freud (depuis 1895) et des cognitivistes tels que J. Piaget (depuis 1933) ou B. Inhelder (depuis les années 40), on ne peut que remarquer les liens importants existants entre la psychologie de l'intelligence ou de la genèse des connaissances, et la psychanalyse. Car finalement, psychanalystes et cognitivistes ont le même objet d'étude, appelé différemment : le psychisme ou la vie mentale. De plus, si les définitions et les explications sont différentes, ces deux disciplines ont affaire aux représentations.

2. Objet de la Recherche

Comme nous avons commencé à le développer, notre objet de recherche se situe dans le champ de l'échec scolaire, domaine depuis fort longtemps resté celui des cognitivistes au détriment des cliniciens. Par quel angle le clinicien peut-il donc s'intéresser à cette question ? Nous avons vu qu'il s'y est intéressé dans la mesure où il voyait dans ces difficultés l'effet d'une inhibition. Cependant nous avons amorcé l'idée qu'il pouvait être compris comme un symptôme. Les recherches sur l'échec scolaire, largement étudiées

hors du champ de la psychologie clinique, ont aboutit à une forte carence en étude approfondie sur son lien avec les troubles de la personnalité et du comportement. Et c'est là que le clinicien intervient. Seul le clinicien peut aborder, et est en possession de tous les outils théoriques pour analyser en profondeur cette question de l'échec scolaire sous ce nouvel angle prometteur de résultats inattendus mais oh combien riches en compréhension des difficultés !

2.1. PREMIERE APPROCHE DE L'OBJET DE RECHERCHE

Pour notre part, nous nous intéressons aux enfants et aux adolescents qui ont la particularité d'être performants dans un domaine, scolaire ou non, et d'être parallèlement en échec dans un autre. Ceci nous intéresse particulièrement dans la façon qu'a ce syndrome d'être lié à des défaillances importantes de la personnalité et du comportement. Pour notre travail de recherche nous sommes partie des travaux sur ce type de sujets, c'est-à-dire essentiellement ceux de B. Gibello, sur Les dysharmonies cognitives pathologiques (1984). Toutefois, nous avons constaté que ce concept recouvre des situations cliniques diverses. En outre, si B. Gibello insiste sur le fait que sa théorie concerne des sujets à partir d'un Q.I. (quotient intellectuel) de 68, il axe l'essentiel de ses recherches théorico-cliniques sur des adolescents ou des pré-adolescents ayant des Q.I. avoisinant 100. Rappelons que depuis quelques années, dans la classification internationale des maladies de l'O.M.S. (l'Organisation Mondiale de la Santé), les sujets ayant un Q.I. compris entre 68 et 80 sont considérés comme ayant une intelligence à la limite de la normalité. Cette catégorie de sujets présentant une dysharmonie cognitive pathologique a été peu étudiée. Pourtant leurs troubles sont si massifs qu'ils posent grandement question. Nous nous sommes alors posée la question de ces cas inclus dans la théorie sur les dysharmonies cognitives pathologiques mais qui ont été peu analysés. Nous avons donc essentiellement ciblé notre attention sur des sujets ayant des Q.I. relativement faibles mais semblant atteint de dysharmonie cognitive pathologique selon la description qui en était donnée par B. Gibello.

Si nous avons pris pour base de recherche les essentiels concepts de B. Gibello (1984) et essayé dans un premier temps d'utiliser sa méthodologie, notre travail de recherche s'enrichira au fil des mois, puis des années de nombreux travaux tels que ceux de M. Berger, sur les troubles de l'apprentissage par difficulté de représentation de soi, qu'il a développé dans son ouvrage "Les troubles du développement cognitif" (1996). Nous avons en outre étudié les travaux de R. Mises (depuis les années 1960 à nos jours), de R. Cahn (1972) ou encore de M. Sami Ali (depuis les années 1970 à nos jours). Nous avons de plus considéré les travaux des cognitivistes (depuis les années 1930), puis les travaux plus récents des neurosciences (tels que ceux de L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman, 1994), sur des pathologies semblables à ce trouble et qui se nomment entre autres : les troubles domaine-spécifique (P. Boyer, 1998).

Les différents points de vue des chercheurs sur ces difficultés d'apprentissage particulières nous ont ainsi permis d'explorer de nouvelles pistes théoriques. Ces premières recherches eurent les avantages, d'éviter un "collage" de nos cas à toutes les conditions méthodologiques de recherche développées par B. Gibello et, de rechercher

toutes et exclusivement les caractéristiques cliniques données par cet auteur. Nous aurons l'occasion d'y revenir longuement.

2.1.1. L'échec scolaire déséquilibré ou échec scolaire électif

Certains sujets, enfants ou adolescents, présentent des difficultés d'apprentissage scolaire insolites liées à des troubles importants de la personnalité et du comportement. Nous avons choisi, de nommer ce syndrome échec scolaire électif, (nomination que nous empruntons à J. Rouart, R. Narlian et J. Simon, 1961) puisque ceux qui le manifestent ont la particularité d'être performants dans un domaine scolaire et d'être conjointement en échec dans un autre. Cette grave pathologie se révèle par une hétérogénéité des procédures de logiques. Ce qui signifie que, selon l'activité abordée par le sujet, des raisonnements de différents niveaux seront utilisés. Cependant, ces applications diverses ne sont nullement liées au degré de difficulté de la tâche à accomplir. Le sujet révèle ainsi des aptitudes très hétérogènes, instables et incohérentes.

2.1.2. La question de l'organisation et du fonctionnement psychiques

Nous avons observé la tendance des sujets à présenter des comportements très contradictoires. Ils étaient par exemple, à certains moments, très euphoriques et sûrs d'eux-mêmes, et à d'autres occasions très dépressifs. Ils pouvaient être capables d'investir le scolaire avec succès et être parfois incapables d'assimiler quoi que ce soit. Ils étaient souvent très agressifs et même violents, mais aussi à d'autres instants très agréables et exagérément dociles. Ces comportements sont selon nous dû à une organisation et à un fonctionnement psychiques insolites.

A l'aide de l'outil psychanalytique, nous avons souhaité démontrer que le syndrome d'échec scolaire électif, caractérisé entre autres par des apprentissages scolaires en dents de scie, est l'expression de cette organisation et de ce fonctionnement psychiques singuliers.

2.2. CHAMP DE LA PROBLEMATIQUE

Quel est et quel a été le rôle de l'objet dans la genèse de ce syndrome ? Le rôle de l'objet primaire va, de manière primordiale déterminer le bon ou le défectueux fonctionnement psychique de tout sujet. Pour de nombreux auteurs, ceci est encore plus vrai dans la problématique particulière que nous étudions. Selon eux le rôle de l'objet primaire a été particulièrement important dans la naissance de ce trouble.

Bernard Gibello retient entre autres causes princeps « Les troubles mentaux de la mère » ou « Les ruptures des liens de l'enfant à son entourage » (B. Gibello, 1984, p. 193). Si Maurice Berger s'associe à cette vision des choses, il insiste sur la particularité essentielle de ce syndrome qu'est le trouble de la représentation de soi. Il précise que :

« Les difficultés de représentation de soi [...] surviennent quand le corps de l'enfant a été investi par son environnement de manière pauvre et chaotique. »
(M. Berger, 1996, p. 8)

D'autres auteurs encore, tels que R. Mises et I. Barande (1963) s'accordent à dire que les

causes de ces troubles remontent aux premières relations mère-enfant.

A partir du point de vue de ces chercheurs a émergé en nous un questionnement. Au fil de notre recherche un point d'achoppement nous taraudait sans cesse. Il nous a paru extrêmement important et intéressant d'essayer de comprendre selon quelle organisation psychique ces sujets "fonctionnent" et quel est l'objet maternel interne qu'ils ont pu se constituer. Ensuite, en quoi cela peut-il influencer les apprentissages ?

Nous avons tous l'image mnésique de notre mère ou plus exactement une représentation de ce premier objet qui nous a soignés, nourris, veillés etc. Cette image est une représentation interne et stable de l'objet primaire. Elle est bien plus qu'une image mnésique, elle est une empreinte, faite de sons, d'odeurs, de chaleur, de sensations etc. Elle ne nous quitte jamais et se renforce même parfois, influençant à notre insu les choix de notre vie. Il n'est pas rare de rencontrer chez des écrivains, des poètes, des grands noms de la science ou même des grands chefs d'états, cette marque de l'influence laissée par leur mère, comme nous l'avons mentionné en préambule avec la citation d'Emmanuel Kant (cité par Exley H., 1994). Qu'en est-il des sujets aux résultats scolaires et aux compétences variées ? Ont-ils pu se constituer une représentation de l'objet maternel, qui a été absent ou encore "mère morte" au sens de A. Green (1983), violent ou simplement changeant ? Cet objet a-t-il laissé en eux, ne serait-ce qu'une trace, aussi minime ou troublée soit-elle ? Dans quelle mesure cette trace ou cette absence de trace pourrait-elle être en lien avec leurs difficultés particulières d'apprentissage ? Pouvons-nous penser que l'enfant refuse d'inscrire dans sa psyché les connaissances par crainte d'effacer cette marque fragile de l'objet maternel ?

Selon nous, le sujet en échec scolaire électif, en dépit des défaillances graves de l'environnement, a su s'adapter à sa manière. Il s'est trouvé dans l'obligation de s'organiser afin de préserver le moi. Cependant ces adaptations ont généré des dysharmonies dans la façon d'appréhender le monde et plus particulièrement les apprentissages scolaires.

2.3. PREMIERE FORMULATION DES HYPOTHESES

Nous donnons ici brièvement une première formulation des hypothèses. Ces dernières seront formulées dans le détail aux pages 59, 60 et 61 sous le nom du paragraphe Les hypothèses. Elles apparaîtront logiquement en fin du chapitre Le cadre théorique, celui-ci ayant permis d'aboutir à formuler définitivement les hypothèses. La première formulation des hypothèses est là pour poser un premier cadre de travail afin que le lecteur suive l'évolution de la réflexion qui mènera aux hypothèses. Cependant, elle n'est pas complète. La lecture des hypothèses définitives permettra de comprendre ce que renferment ces premières formulations.

Hypothèse 1 : Le fonctionnement de la psyché des sujets en échec scolaire électif est très singulier. Il est caractérisé par des processus psychiques qui ont la particularité d'être progrédients et régrédients. Le sujet accède ainsi à différentes étapes psychiques. Le processus progrédient lui permet de se différencier de l'objet maternel. Le processus régrédient le ramène à l'état d'indifférenciation avec l'objet.

Hypothèse 2 : Le sujet n'a pu adéquatement constituer une représentation de l'objet maternel. Il en a toutefois une image mnésique, demeurant en superficie de la psyché et lui permettant de vivre ces processus progrédients et régrédients. L'angoisse ultime du sujet étant de perdre cette "trace" de l'objet, il ne peut adéquatement investir les apprentissages.

Hypothèse 3 : Ces processus progrédients et régrédients, qui vont mener le sujet vers des étapes psychiques diverses, génèrent des états psychiques différents. Dans la mesure où le sujet est dans tel ou tel "état", c'est-à-dire dans tel ou tel type de fonctionnement psychique, il sera dans tel ou tel type de relation particulière à l'objet et à l'autre en général. Il aura en outre, en fonction de l'étape psychique où il est, une attitude spécifique par rapport aux apprentissages.

3. Cheminement de la recherche

Nous avons d'abord cherché à résituer exactement dans toutes ses caractéristiques le syndrome que nous avons nommé, échec scolaire électif. Nous expliciterons cette appellation.

Puis nous avons exposé toutes les théories se rapprochant de ce concept chez divers auteurs. Nous verrons ensuite quelles critiques nous opposons à ces auteurs et comment cela a permis de mettre au clair notre problématique et nos hypothèses de recherche.

Nous exposerons ensuite l'ensemble des cas que nous avons étudiés pour cette recherche, afin de tester la validité de nos hypothèses.

Nous verrons à la suite de ces analyses comment tout notre travail de recherche nous a conduite à élaborer un modèle théorique de compréhension du fonctionnement psychique des sujets en échec scolaire électif et ainsi, à mieux saisir la logique de leurs difficultés d'apprentissage singulières.

CHAPITRE I : LE CADRE THEORIQUE

1. Théories sur les dysharmonies précoces du développement

Nous allons aborder ici les auteurs ayant étudié des perturbations particulières du développement de l'enfant. Ces désorganisations se caractérisent par un écart entre les fonctions dans divers domaines, tels que la motricité, le langage ou l'organisation cognitive.

La psychiatrie du nourrisson a permis de mieux connaître ces dysharmonies précoces du développement. Elles figurent dans La classification de la psychopathologie du premier âge de L. Kreisler (1989). On les voit de plus de manière plus implicite dans La classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (R. Mises & Ph. Jammet & al., 1988) et dans la classification D.S.M.3R (puis D.S.M.4TR, 2000), et C.I.M.10 (C. Bursztein, Ph. Mazet, 1991).

1.1. H. WALLON ET LA NOTION DE DECALAGE FONCTIONNEL

C'est d'abord chez H. Wallon que nous trouverons un certain nombre de travaux sur le développement. Il expose son point de vue dans son ouvrage de 1948, Les origines du

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

caractère chez l'enfant, où il appuie l'idée selon laquelle il peut exister chez le jeune enfant des décalages fonctionnels. Il décèle ces déséquilibres dans différents secteurs du développement. Dès cette époque pour H. Wallon il existe chez certains sujets une organisation de structure dysharmonique. Il affirme en outre que ces perturbations conduisent à des écarts de développement qui vont inévitablement affecter la personnalité de l'enfant.

1.2. R.ZAZZO ET LA NOTION D'HETEROCHRONIE

Ce sont ensuite les travaux de R. Zazzo qui ont attiré notre attention. Dans son ouvrage de 1969, Les débilités mentales, il propose la notion d'hétérochronie du développement. Pour cet auteur certains enfants présentant un retard mental ont un rythme de développement différent pour chaque fonction considérée.

Dans la lignée de ces travaux, en 1973, observant des sujets présentant des décalages, R. Zazzo et M. Chiva mettent en évidence la présence d'hétérogénéité des niveaux fonctionnels. Même en cas de débilité simple, ils constatent que les fonctions perceptivo-motrices sont peu touchées, alors que la représentation de l'espace et du temps, le langage et les activités symboliques sont beaucoup plus déficitaires. Ces faits seront établis par l'usage de tests de développement traduisant une hétérogénéité en terme de niveaux d'âge pour un même sujet en fonction des activités intellectuelles proposées. R.Zazzo maintiendra alors pour ces particularités le qualificatif d'hétérochronie. Elles caractérisent selon lui de manière fondamentale la débilité mentale.

1.3. J. DE AJURIAGUERRA ET LES DESORGANISATIONS FONCTIONNELLES

Dans sa description des désorganisations fonctionnelles en 1973, J. de Ajuriaguerra va plus loin en décrivant un aspect de dysharmonie d'évolution. Cet auteur poursuit la pensée de H. Wallon en affirmant que certains enfants présentant des décalages dans plusieurs domaines, tels que la cognition ou le langage, avec d'autres domaines, témoignent parallèlement de troubles de la personnalité. Cette approche est selon nous particulièrement intéressante dans la mesure où J. de Ajuriaguerra s'attarde sur ces écarts en constatant qu'ils peuvent entraîner une désorganisation perturbant la personnalité complète de l'enfant.

1.4. J.-L. LANG ET LES PERTURBATIONS DES PROCESSUS PRIMAIRES ET SECONDAIRES

Dans son ouvrage Introduction à la psychopathologie infantile (1979), J.-L. Lang comme ses prédécesseurs, va reprendre la notion de dysharmonie d'évolution et souligner l'aspect de déséquilibre qu'entraînent ces décalages fonctionnels.

Cependant, il aura l'originalité de focaliser sa pensée vers l'importance de ces écarts sur l'ensemble de la personnalité de l'enfant. J.-L. Lang va préciser dès 1973, que les

traits spécifiques concernant les structurations déficitaires apparaissent au cours de l'organisation des processus secondaires et parfois plus tôt. Phase, précise-t-il, centrée sur la problématique de la différenciation sujet-objet, à cette période du dépassement du stade du miroir (J. Lacan, 1966) et de l'accession au champ de l'objet transitionnel (D.W. Winnicott, 1971). Elle est celle de l'illusion, fondement de la connaissance et de la créativité, et de la méconnaissance aussi précise J.-L. Lang (1973).

Les recherches de J.-L. Lang le conduisent à pointer, ce qui nous paraît fondamental dans ses travaux à savoir, l'influence négative de ces désordres sur le devenir des pulsions épistémophiliques, mais aussi sur les processus de symbolisation et de différenciation du moi. Il soulignera un point essentiel : ces défaillances ont conduit à ce que s'instaurent des rapports particuliers des processus primaires et secondaires.

2. Théories sur l'échec scolaire déséquilibré

Poursuivons à présent en abordant, de manière plus précise, certaines dysharmonies du développement se spécifiant par des perturbations cognitives et intellectuelles. Elles vont très tôt se révéler par des difficultés dans la manipulation sensori-motrice en raison d'obstacles dans la mise en place des premiers schèmes d'action. Ce sont les travaux de J. Piaget et principalement ceux qu'il a développés dans son ouvrage de 1963 "La naissance de l'intelligence chez l'enfant" qui nous renseigne sur l'organisation de ces structurations intellectuelles primaires.

Ces perturbations s'amplifient plus tard par une incapacité d'accession à la symbolisation et par des troubles importants de la personnalité et du comportement. C'est alors l'ensemble des apprentissages scolaires qui est perturbé conduisant le sujet à être capable d'appréhender au mieux certains domaines scolaires et être dans l'incapacité d'assimiler ou de comprendre certains autres.

2.1. J. ROUART, R. NARLIAN, J. SIMON ET L'ECHEC SCOLAIRE ELECTIF

Nous avons retrouvé ce que nous pensons être la première publication présentant le syndrome, que B. Gibello définira de manière précise et qu'il nommera dysharmonie cognitive pathologique (1984), dans l'article L'échec scolaire écrit en 1961 par J.Rouart, R. Narlian et J. Simon.

Ces chercheurs ont demandé à certains enfants en échec scolaire de résoudre des tâches précises, nécessitant chacune un cheminement logique spécifique. Les sujets essayaient alors en vain de retrouver des schèmes qu'ils connaissaient déjà, sans logique avec la question initiale. En fait, ils avaient pour habitude de tâtonner sans raisonnement en recourant à des automatismes non-adaptés à la situation.

Ces cliniciens concluent donc que :

« Certains enfants de façon habituelle, d'autres par régressions, devant des difficultés, font usage de modes de pensées inférieurs à ceux qui correspondent à leur âge, à leurs aptitudes mentales, parfois à leur efficience dans un domaine extrascolaire. » (J.Rouart, R. Narlian et J. Simon, 1961, p. 383)

Ces auteurs ont pu mettre en évidence une incapacité d'abstraction et de généralisation handicapant considérablement les apprentissages scolaires. Ces sujets ne pouvaient de plus travailler seuls, la présence d'un adulte permettant une concentration sur leur activité et un minimum de cheminement intellectuel. En outre, ils présentaient une instabilité psychomotrice, un retard de langage, un trouble de la dominance latérale ainsi que des difficultés de repérage dans l'espace.

Ces chercheurs ont précisé que ces défaillances correspondaient en général à un retard affectif, la relation précoce mère-enfant ayant toujours été carencée et instable.

Dès cette époque J. Rouart, R. Narlian et J. Simon vont affirmer qu'ils sont en présence d'une carence en maturation intellectuelle qui a la singularité de se caractériser par des décalages. Certains domaines scolaires sont ainsi abordés avec plus de facilité et de maîtrise que d'autres, qui sont à l'inverse complètement incompris. Il s'agit selon ces auteurs d'un handicap intellectuel visant des domaines électifs. Ils parlent alors d'échec scolaire électif.

2.2. R. MISES ET LA DYSHARMONIE EVOLUTIVE

C'est dans un article de R. Mises et I. Barande, "Les Etats déficitaires" écrit en 1963, que nous retrouverons la description d'un syndrome identique.

A travers l'étude des états déficitaires chez des enfants psychotiques, ces auteurs redéfiniront le concept de dysharmonie évolutive que les psychiatres employaient depuis le début des années 60, sans en préciser clairement le contenu et les limites.

Ils affirment que l'association des troubles de la série psychotique et les manifestations déficitaires sont un syndrome unique. Se référant principalement au domaine de la déficience intellectuelle, ils observent une dysharmonie dans les résultats des tests proposés aux enfants. L'hétérogénéité apparaît dans des décalages importants d'une épreuve psychométrique à une autre ou d'un item à l'autre. C'est à cette époque que le terme de dysharmonie appliqué aux défaillances intellectuelles va apparaître. Toutefois, ces auteurs précisent que l'on ne peut parler de traits dysharmoniques que lorsque le sujet présente des décalages notables et persistants. Ils constatent en outre, que cette hétérogénéité structurale, dynamique et évolutive, révèle une atteinte des fonctions symboliques.

D'après les recherches de R. Mises et I. Barande, ces enfants ont subi très tôt des carences affectives. Ces chercheurs parlent alors de fixations précoces dues à des liens perturbés et affirment que les défaillances dans les relations mère-enfant ont eu des effets sur le processus d'individuation ainsi que sur l'accès à la fonction symbolique.

Ils distinguent en outre huit symptômes accompagnant ce syndrome : des troubles du premier développement, des conduites sphinctériennes particulières, des difficultés alimentaires, une anxiété importante, des rituels comme mécanismes de défense contre

l'angoisse et des troubles de l'image du corps, du comportement et du langage.

Pour ces auteurs, l'échec scolaire toujours présent, même chez certains enfants intelligents, s'accompagne constamment de troubles importants de la personnalité. Dès lors R. Mises comprend que l'évolution de l'enfant est constituée d'étapes où l'organisation des fonctions intellectuelles et cognitives et la constitution de la personnalité sont inséparables.

2. 3. LES TRAVAUX DE R. CAHN

Arrêtons-nous à présent sur les travaux de R. Cahn (1972), qui prolongent d'une certaine manière ceux de R. Mises. R. Cahn va orienter ses recherches sur ces complications cognitives particulières en y voyant l'indice d'un trouble de la représentation de soi.

Il travaillera en 1972 sur une population d'enfants de 9 à 11 ans, d'intelligence normale et constatera que ceux-ci présentent des écarts dans les acquisitions scolaires. Certains domaines, comme la lecture ou le calcul, sont affectés alors que d'autres ne le sont pas du tout. Il note en outre, que la plupart de ces sujets ont fait l'expérience de situations douloureuses durant les premiers mois de la vie et parfois même avant la naissance.

R. Cahn va alors développer une idée fondamentale. Pour lui la phase du narcissisme primaire a une influence prépondérante sur le développement affectif et sur l'organisation intellectuelle et instrumentale de l'enfant. La grande déféctuosité de ce vécu narcissique, qui devrait normalement conduire à une différenciation progressive du sujet, va aboutir à des retards intellectuels ou à une inexistence de certaines fonctions instrumentales. Selon R. Cahn, le sujet est pris dans un conflit dont la source est très précoce. L'objet maternel ayant été intrusif pour le sujet, les expériences permettant un repérage corporel et psychique structurant et une différenciation sujet-objet seront impossibles. Le nœud psychique va conduire à ce que le sujet ne se ressente pas comme sujet corporel défini et continu. Il est alors fortement limité dans ses activités de découverte du monde qui l'entoure. Or, comme tout sujet, il a besoin de ces expériences afin de développer ses fonctions cognitives et intellectuelles. R. Cahn déduit alors que dans de telles situations les activités de symbolisation sont inévitablement compromises.

R. Cahn avance alors un point de vue capital. Il est convaincu que ces situations aboutissent à ce qu'une grande partie de l'énergie investie par la psyché, à l'égard de l'objet, est défensive et qu'elle ne permet donc pas au sujet d'appréhender paisiblement les apprentissages, d'où l'échec scolaire.

2.4. M. BERGER ET LE TROUBLE DE LA REPRESENTATION DE SOI

Attardons-nous à présent sur des travaux apportant un éclairage nouveau sur ce syndrome. Il s'agit de ceux de M. Berger. Dans la lignée des idées de R. Cahn (1972), il s'intéresse depuis 1986 à ces échecs scolaires particuliers.

Constatant que c'est fréquemment pour des difficultés scolaires que l'enfant va être amené la première fois en consultation, il prendra pour habitude d'évaluer, dès la

première visite, les acquisitions cognitives de l'enfant afin de vérifier si ce domaine est affecté. C'est ainsi qu'il pose au sujet un certain nombre de questions simples sur l'espace, le temps, le corps etc.

Il évoquera d'abord ce sujet dans un article en 1986 " Abord psychanalytique des troubles graves de l'apprentissage". Il développe ensuite longuement ses idées dans son ouvrage de 1996, " Les troubles du développement cognitif" où il insiste particulièrement à l'instar de R. Cahn (1972), sur la détection d'un trouble de la représentation de soi chez l'enfant atteint d'un échec scolaire dysharmonieux. Ce trouble de la représentation de soi serait principalement généré par des relations corporelles particulières avec l'objet et l'essentielle cause de ces difficultés d'apprentissage.

2.4.1. Une logique corporelle – M. Sami Ali

M. Berger va alors essentiellement orienter ses recherches sur l'importance du corps dans ces difficultés d'apprentissage. Afin de mieux comprendre dans quelle relation particulière à la mère sont pris ces enfants, il emprunte une voie abondamment développée par M. Sami Ali depuis 1970.

Ce champ de recherche est celui de la relation du corps du sujet à celui de l'objet. Au stade normal où l'enfant est indifférencié de la mère, il est selon les termes de M. Sami Ali pris dans des relations d'inclusion réciproque (1974). Elles équivalent à ce que D. Anzieu nomme « l'inclusion mutuelle des psychismes » (D. Anzieu, 1985, p. 4), c'est-à-dire à cette organisation fusionnelle sujet-objet. Pour M. Berger les sujets dysharmoniques sont maintenus dans ce type de relation avec l'objet au lieu d'évoluer, comme tout sujet, vers une différenciation.

Deux organisations caractérisent la relation d'inclusion réciproque : La symétrie spéculaire et la complémentarité imaginaire.

2.4.1.1. La symétrie spéculaire

M. Sami Ali explique qu'à l'origine, l'espace a pour l'enfant une structure en miroir que l'auteur nomme symétrie spéculaire.

« Cette espace en miroir se trouve délimité par deux pôles : le corps du sujet et celui d'autrui. » (M. Sami Ali, 1971, p. 32)

Autrui c'est, au début de la vie, le premier objet, dont la présence assure une régularité qui va permettre au bébé de se ressentir, de se repérer et de se situer. M. Sami Ali précise que ce système est irréversible et bidimensionnel. Dans un monde où la troisième dimension n'existe pas encore le sujet peut se positionner par rapport à l'autre ou aux objets mais ne peut positionner l'autre ou les objets par rapport à lui. L'espace demeure sans profondeur pour le sujet dysharmonique. Ainsi, les objets ne se laissent pas manipuler. Pour de tels sujets par exemple, les lettres "d, b, p, q" sont identiques.

2.4.1.2. La complémentarité imaginaire

Dans la relation d'inclusion réciproque le corps de l'objet est cet autre imaginaire avec lequel le sujet constitue un tout indifférencié. L'enfant se ressent comme étant une partie

du corps de la mère. Ce second système d'organisation est ce que M. Sami Ali (1974) appelle la complémentarité imaginaire.

« Le sujet (...) se vit comme appartenant à un corps composite, corps maternel et le sien tout ensemble. » (M. Berger, 1986, p. 34)

Pour M. Berger ce corps qui a peu ou mal été investi par l'objet durant les premiers mois de la vie va entraîner une relation particulière avec lui-même, avec les autres et avec tout ce qui l'entoure. Les repères corporels sont totalement faussés. Le sujet présente alors un trouble de la représentation de soi parasitant sa vie complète et principalement relationnelle.

2.4.2. Le trouble de la représentation de soi

Le fantasme de représentation de soi ne peut se constituer que par l'intériorisation psychique de la fonction contenante du Moi-peau (D. Anzieu, 1985). La carence en représentation de soi ne permettrait pas au sujet dysharmonique de se servir de son corps comme repère essentiel et premier pour les apprentissages. En accord avec la théorie des contenants de pensée de B. Gibello (1984), M. Berger précise que ces sujets sont en carence de contenants. Ces derniers étant l'intériorisation des expériences physiques et psychiques permettant à l'enfant d'acquérir une représentation de lui unifié spatialement, temporellement, émotionnellement et cognitivement (M. Berger, 1996). Les relations inadéquates avec l'objet aboutissent à ce que les différentes parties de la personnalité ne sont pas ressenties comme juxtaposées à l'intérieur de la peau comme dans un sac (B. Gibello, 1984).

Voyons à présent quelles sont, selon M. Berger, les causes précises de ces troubles de la représentation de soi aboutissant à ces difficultés scolaires singulières.

2.4.3. Des relations objectales particulières

Pour M. Berger (1996) deux causes aboutissent à ce trouble de la représentation de soi engendrant ces difficultés scolaires particulières.

La première consiste en des ruptures relationnelles précoce subies par le nourrisson. Elles peuvent être de différentes formes. L'enfant a pu être abandonné et maintenu un temps long en pouponnière, plusieurs fois hospitalisé, subir des changements fréquents de crèches ou de nourrice etc. Ces ruptures entraînent l'impossibilité pour le sujet d'avoir des représentations immuables du milieu l'environnant. S'ajoutent à ces ruptures une privation de l'exploration tactile des autres et une absence quasi-totale de malléabilité de l'environnement. L'enfant peut aussi faire l'expérience de l'instabilité en ayant comme visage de l'objet primaire celui d'une mère dépressive ou mentalement malade, parfois inexpressif ou présentant des états affectifs très variés.

Pour M. Berger la seconde cause fréquente de ces troubles de la représentation de soi aboutissant à ces difficultés scolaires consiste en la présence dans la famille d'un non-dit. Les relations corporelles et langagières présentent alors une énigme pour l'enfant à qui on essaie de cacher certains éléments importants de son histoire. Le sujet ressent donc des incohérences qui brouillent tous repères et l'empêchent de penser librement.

2.4.4. Le lien avec les apprentissages

Selon M. Berger les apprentissages sont fortement liés à l'activité de représentation. C'est à l'aide des travaux de René Roussillon (1985) qu'il décrit cette activité se déroulant en deux temps. Lors de la première étape le sujet se construit des représentations différentes des perceptions et des hallucinations. A ce stade l'assistance adéquate de l'objet est essentielle. Lors de la seconde étape ces représentations, nécessaires à l'activité cognitive, sont utilisées par la psyché. Ce temps requiert l'absence de l'objet.

2.4.4.1. Le passage à une activité représentative

M. Berger rappelle qu'au début de la vie la psyché est composée de perceptions (éprouvés sensoriels) et d'hallucinations, que le bébé ne différencie pas. C'est l'environnement proche qui va permettre ou non l'établissement d'une différenciation entre ses projections (perceptions-hallucinations) et la réalité. Le milieu permet aux projections de s'élaborer comme étant des représentations. Elles perdent alors leur statut de projection ressentie comme réelle. En fonction de la projection de départ (positive ou négative) le processus sera différent.

Si le nourrisson projette une perception-hallucination agréable la projection deviendra du trouvé-créé.

Si le nourrisson projette une perception-hallucination angoissante soit :

- Le milieu confirme la projection. L'enfant ne peut alors faire aucune différence entre ce qu'il a projeté et la réalité. La projection demeure alors une perception hallucination.
- Le milieu contredit cette projection, ce qui permet à la perception-hallucination de revenir épurée. La représentation s'établit alors.

Selon M. Berger si le cadre ne permet pas au bébé d'expérimenter les expériences décrites ci-dessus la pulsion et/ou la perception qui n'obtient pas de représentation peut être convoquée dans le corps. S'installe alors une problématique psychosomatique ou des comportements particuliers qui vont mettre en évidence la façon dont le corps a été pris dans des relations inadéquates avec l'objet.

L'activité de représentation se constitue donc grâce à un milieu affectif calmant, stable et cohérent. Dans le cas contraire les perceptions et les hallucinations ne seront pas refoulées. Il sera alors nécessaire d'enclencher à nouveau le processus lors d'un travail transférentiel.

2.4.4.2. Les représentations dans les apprentissages

A ce stade il s'agit de pouvoir utiliser les représentations différencierées de perceptions-hallucinations. L'activité représentative tout comme les apprentissages fonctionnent sur le modèle de l'absence ou de la perte. Nous ne pouvons en effet, garder à l'esprit toutes nos idées ensemble. M. Berger précise que :

« L'appareil psychique doit donc simultanément se vider pour percevoir et se remplir pour se souvenir. » (1996, p. 47)

Nous stockons nos connaissances dans le préconscient, ce qui permet d'en assimiler d'autres. S. Freud précise que si ces traces mnésiques

« restaient toujours conscientes, elles limiteraient très vite la capacité du système à recevoir de nouvelles excitations. » (S.Freud, 1920, p. 66)

Cette activité que M. Sami Ali nomme La fonction d'effacement (1984) est essentielle aux apprentissages, la psyché se vidant régulièrement et rendant ainsi possible de nouvelles assimilations. Ce processus se déroule bien si le sujet est convaincu de la réutilisation à tout moment possible, des pensées antérieures. Pour M.Berger cette fonction essentielle aux apprentissages est défective chez les sujets dysharmoniques. Le sujet ne pouvant apprécier au mieux les apprentissages, c'est toute la personnalité qui est alors bouleversée.

Attardons-nous à présent sur les importants travaux de B. Gibello.

3. Le concept de dysharmonie cognitive pathologique

Les travaux depuis les années 1930, de Jean Piaget et de Mélanie Klein s'inscrivent dans l'histoire du concept de dysharmonie cognitive pathologique développé par Bernard Gibello (1984). Alliant cognitif et psychanalytique B. Gibello présente une synthèse piagéto-kleinienne afin de mieux comprendre ce trouble de l'apprentissage. C'est ainsi qu'il va ouvrir un nouveau champ essentiel en psychiatrie infantile qu'il nommera la psychopathologie cognitive (1984).

3.1. LA DYSHARMONIE COGNITIVE PATHOLOGIQUE (D.C.P.) : DEFINITION CLINIQUE

Le concept de dysharmonie cognitive pathologique de Bernard Gibello est très novateur. Sa démarche réside en ce qu'il considère les troubles de l'intelligence comme des symptômes recelant un sens dans l'économie psychique du sujet. C'est en 1971 (présentation détaillée dans l'ouvrage de 1984) qu'il découvre ce nouveau syndrome avec son équipe du laboratoire d'exploration des troubles intellectuels de la clinique pédopsychiatrique de la Salpêtrière. Cette pathologie est définie comme étant un trouble grave de l'apprentissage ayant la particularité de se manifester de façon dysharmonieuse. Il précise qu'un enfant ou un adolescent dysharmonique sera capable d'avoir un raisonnement adapté dans un secteur de l'intelligence et pas dans un autre. Il insiste sur l'étonnante présence d'un quotient intellectuel en général normal ou à la limite de la normalité, associé à un échec scolaire massif du sujet.

Selon B. Gibello ce syndrome est lié à une problématique des contenus de pensée, concept qu'il va longuement et avec précision exposer.

3.2. LE CONCEPT DE CONTENANT DE PENSEE

Comment B. Gibello définit-il structurellement les contenus de pensée ? Au source de sa théorie ce chercheur a puisé dans les travaux de J. Piaget (depuis les années 1930). Dans la théorie de B. Gibello les contenus psychiques de la pensée sont des structures que le sujet a constituées par interaction avec son environnement. Selon lui, l'origine des contenus de pensée se trouve certainement dans les réflexes innés, qui selon Jean Piaget (1963), évoluent rapidement en schèmes d'actions par lesquels le bébé apprend à assimiler les objets du monde extérieur et à exercer sur eux un contrôle. Le contenu de pensée équivaut donc au schème dans la théorie piagétienne.

Selon Jean Piaget le schème est une structure mentale que la psyché de l'enfant a formée en agissant sur son milieu. Les premiers schèmes sont les réflexes innés. A partir de là, l'enfant assimile des données du milieu. J. Piaget appelle cette action mentale l'assimilation (J. Piaget, 1963). Puis, le sujet transforme la structure en fonction des modifications du milieu. C'est ce que J. Piaget appelle l'accommodation (J. Piaget, 1963). C'est ainsi que le sujet s'adapte à son environnement. Et, précise Jean Piaget

« C'est en s'adaptant aux choses que la pensée s'organise. » (J.Piaget, 1963, p. 14)

Les premiers schèmes sont donc moteur. Et, précise B. Gibello :

« Les schèmes d'action constituent à mon sens les premiers contenus psychiques pour des objets encore mal distingués. » (B.Gibello, 1984, p. 154)

C'est sur ces schèmes en tant que structure que des actions vont s'inscrire. Chaque contenu renferme donc un ensemble d'éléments de mêmes caractères. Le bébé applique de manière récurrente ses schèmes d'actions aux objets qui l'entourent par des actions motrices. C'est ainsi que débute la genèse de l'intelligence. Lorsqu'un contenu est constitué, le sujet utilisera un même raisonnement pour réfléchir sur des contenus différents.

B. Gibello définit l'intelligence comme étant l'ensemble des contenus psychiques pourvus de leurs contenus. Leurs perturbations sont à l'origine de troubles graves de la pensée et de la personnalité.

3.2.1. Les concepts de contenus et contenus

B. Gibello (1987) précise que les termes "contenant" et "contenu" tirent tous deux leur origine du verbe " contenir" désignant respectivement "ce qui contient" et "ce qui est contenu". Ceci implique donc une relation d'inclusion.

« La relation d'inclusion est centrale dans le fait de contenir [...], cette relation s'entend au propre et au figuré : inclusion dans des limites d'objets physiques ou de représentation de tels objets ; inclusion ou confinement dans d'autres limites d'affects ou de mouvements passionnels. » (B. Gibello, 1987 a, p. 278)

Il note que dans le langage courant, on retrouve cette idée d'inclusion ou de non-inclusion dans les limites des frontières psychiques. Par exemple dans "être décontenancé" ou "conserver sa contenance". Pour B. Gibello, il y a là l'idée d'inclusion ou de non-inclusion dans les limites des frontières psychiques.

B. Gibello utilise les concepts de "contenant" et "contenu" de W.R. Bion (1962) que ce dernier emprunte à la théorie de Mélanie Klein (1955) sur l'identification projective. La

psyché du bébé comporte des éléments β. Ces éléments, contenus psychiques bruts (les sentiments désagréables du bébé) sont projetés dans le bon sein leur servant de contenant. Il va aider à modifier les contenus et ainsi éliminer ou atténuer l'angoisse du nourrisson. Dans un second temps ce contenu et ce contenant modifiés sont réintrojectés par la psyché du bébé. A ce stade ils peuvent être utilisés par la pensée.

B. Gibello reprend cette fonction importante de la psyché et précise comment il a été amené à utiliser le concept de "contenant de pensée" opposé à celui de "contenu de pensée".

« Je propose comme définition générale des contenants de pensée les systèmes dynamiques par lesquels des contenus de pensée peuvent prendre sens, être compris, mémorisés et communiqués. » (B. Gibello, 1994 b., p. 20)

De telles relations contenantes sont essentielles à la constitution de la pensée. Les contenants de pensée donnent aux contenus leurs significations. Ces contenus se composent de représentations mentales conscientes et préconscientes : perceptions, mots, affects, souvenirs, anticipations, etc. Il existe aussi des contenus inconscients refoulés.

Ces contenants de pensée ont chacun un rôle très spécifique que B. Gibello développe dans l'ouvrage La pensée décontenancée (B. Gibello, 1994 a). Il en décrit deux grands groupes : Les contenants de pensée archaïques et les contenants de pensée symboliques complexes.

3.2.2. Les contenants de pensée archaïques

A un stade très précoce le bébé qui ne parle pas, dispose de contenus de pensée faits de représentations de choses et de transformations. Les contenants de pensées archaïques vont permettre de donner au bébé les premières significations. Il y a trois types de contenants de pensée archaïques très distincts, qui deviendront inconscients lorsque le langage apparaîtra.

3.2.2.1. Les contenants de pensée fantasmatisques

Pour B. Gibello les fantasmes sont un type de contenants de pensée qui donne sens aux états d'excitation sexuelle du bébé. Selon lui, les fantasmes originaires de séduction, de castration et de scène primitive décrite par S. Freud interviennent dès le début de la vie comme des contenants.

3.2.2.2. Les contenants de pensée cognitifs

Les contenants de pensée cognitifs donnent une signification aux perceptions sensorielles ou à la motricité. Ils permettent de reconnaître un objet, d'adapter le geste à effectuer afin d'arriver à un but précis ou d'en saisir son sens symbolique.

L'espace par exemple, est un contenant psychique se pensant seulement si les contenus perceptifs, visuels (etc.) sont représentés dans une conception. Avant 7 ans le contenant est archaïque. Les relations d'identités se fondent sur le caractère continu ou discontinu des traits. Deux périmètres constitués chacun par une ligne fermée sur

elle-même sont identiques quelle qu'en soit la forme et la taille. Vers 7-8 ans, l'enfant commence à penser l'espace en terme euclidien. Ce contenant de pensée permet que l'identité de deux configurations se fonde sur l'identité de longueur de leurs côtés et de leurs angles et courbures.

La notion de temps appartient aussi à un contenant de pensée particulier. Nous passons d'une conception du temps circulaire à une conception historique où nous comprenons le temps comme des durées successives, chronologiquement ordonnées, prévisibles et mesurables. Ce contenant se construit progressivement et donne sens à nos perceptions et à nos souvenirs.

Ce domaine des contenus de pensée cognitifs est régi par les lois de la causalité et de la logique. Avant d'atteindre la logique non-contradictoire, il nous a tous fallu passer par plusieurs stades archaïques.

3.2.2.3. Les contenus de pensée narcissiques – La représentation de soi

B. Gibello propose un autre type de contenus de pensée archaïques : les contenus de pensée narcissiques. C'est lors d'expériences corporelles que sont mis en œuvre ces contenus. Ils confèrent un sens aux figures de l'expérience personnelle du sujet.

Selon Bernard Gibello, qui se base sur les théories des psychologues kleiniens et celle du Moi-peau de Didier Anzieu (1985), la représentation de soi appartient à un contenant psychique général fait de la relation d'objet narcissique avec l'identification adhésive, projective et introjective (M. Klein, 1955).

Dans la modalité archaïque, le self est vécu comme une surface indéfinie et discontinue, sans épaisseur. Au cours de la tétée et des soins, la mère apporte au bébé l'expérience de contacts cutanés divers. L'identification adhésive (Esther Bick, 1968) se répète et se généralise à l'ensemble de la peau. Après cette identification, et simultanément à des mécanismes d'introjections archaïques, survient l'identification projective (M. Klein, 1955) des parties du self dans les objets extérieurs. L'enfant projette "dans" la mère des parties du soi et des objets internes. La mère good enough (suffisamment bonne) selon les termes de D.W. Winnicott (1960), arrivera à contenir les parties "mauvaises", qui seront alors réintrojectées par l'enfant. Ces expériences conduisent progressivement le bébé à différencier la face interne de la face externe de son enveloppe corporelle, ce qui lui permet de ressentir sa peau comme contenant de son intérieur et comme frontière avec le monde extérieur.

« Le Moi-peau est une structure intermédiaire de l'appareil psychique : intermédiaire chronologiquement entre la mère et le tout petit, intermédiaire structurellement entre l'inclusion mutuelle des psychismes dans l'organisation fusionnelle primitive et la différenciation des instances psychiques. » (D. Anzieu, 1985, p. 4)

Ce contenant psychique initial fait tenir ensemble les parties de soi. Il est la fonction contenante primordiale et globale.

« La fonction interne de contenir les parties du soi résulte de l'introjection d'un objet externe capable de contenir les parties du corps. » (Didier Anzieu, 1985, p. 196)

C'est ce contenant psychique général intérieurisé, fonction contenante du Moi-peau, qui donne au sujet le sentiment de la représentation de soi.

La défaillance des relations mère-enfant chez les sujets dysharmoniques ne permet pas le bon déroulement de ces processus et aboutit à ce que les différents secteurs de la personnalité ne sont pas vécus par le sujet comme faisant partie d'un tout protégé par la peau.

Pour B. Gibello, ces trois variétés de contenants de pensée archaïques sont réciproquement liées, mais elles ont la singularité d'opérer de façon différente et clivée les unes des autres. Chacune aboutirait à la constitution d'un quasi-objet, respectivement objet libidinal, objet épistémique et objet narcissique. B. Gibello précise qu'une représentation d'objet au sens courant du terme s'organise seulement à une seconde étape. Il s'agit de celle de la première rencontre avec l'angoisse dépressive lors de la crise débutant au 6ème mois de la vie.

« Cet objet est alors à la fois total, érotisé, source de curiosité, et projection de parties du self. » (B. Gibello, 1994 b, p. 18)

3.2.3. Les contenants de pensée symboliques complexes

B. Gibello explique que savoir parler une langue constitue un contenant de pensée qui donne sens aux mots entendus ou lus. Sans ce contenant linguistique la forme sonore ou visuelle des mots peut être perçue mais pas le sens. Ce contenant de pensée symbolique complexe permet de représenter avec un système de signifiants arbitraires la plupart des contenus de pensée, et de les échanger avec autrui. L'apparition du langage va considérablement modifier la pensée en substituant aux représentations de choses, d'affects, de soi et de transformations, des représentations verbales. La richesse des associations est le propre des contenants de pensée symboliques complexes. Les systèmes de représentations archaïques seront fortement renforcés par ces liens associatifs du langage.

En résumé, B. Gibello définit les contenants de pensée comme des systèmes dynamiques au cours de leur constitution, participant d'un univers psychique dans lequel des contenus de pensée peuvent se manifester, prendre sens, être compris, être mémorisés, être communiqués. S'il n'est pas intégré à un ou plusieurs contenants, un contenu de pensée est indéfini. Ce que les organes des sens perçoivent et ce qui est ressenti par le corps propre, ne se comprennent que s'ils s'intègrent dans un contenant psychique composé de traces d'expériences affectives préalables.

Selon B. Gibello, alors que le triple système de références sexuelles, cognitives et narcissiques permet aux contenants archaïques de donner sens aux contenus, les contenants symboliques complexes en favorisent l'évocation, la mémorisation, la communication et la figuration.

3.3. LES TROUBLES DES CONTENANTS DE PENSEE

La perturbation des contenants de pensée cognitifs peut se révéler cliniquement par divers symptômes :

- L'utilisation de contenus de niveau moindre.
- L'incapacité à comprendre certaines perceptions.
- La difficulté à assimiler des connaissances éventuellement par oubli.
- La difficulté ou l'impossibilité d'anticipation et de repérage chronologique.
- Les dysgnosies et les dyspraxies, les troubles du langage et les incapacités à comprendre la logique, le nombre et l'espace.

Ces troubles des contenus de pensée peuvent aboutir à différentes difficultés intellectuelles. B. Gibello en cite trois grandes variétés : Les dysharmonies cognitives pathologiques (D.C.P.), les retards d'organisation du raisonnement (R.O.R.) et les débilités mentales. Atteint d'un R.O.R. un sujet utilise un raisonnement de structure et de niveau révolu en regard de son âge et de son niveau intellectuel. Dans la dysharmonie cognitive pathologique se sont principalement des décalages dans les acquisitions qui sont en jeux.

3.3.1. La notion de décalage

Ainsi l'ensemble des contenus de pensée forme l'intelligence. Dans la perspective piagétienne, chaque stade d'organisation des processus de raisonnements s'établit en un système stable et équilibré. Parvenu au niveau d'équilibre caractéristique d'un stade, le sujet utilise des raisonnements de même type pour réfléchir à des contenus différents, ce qui entraîne l'homogénéité des procédures de raisonnement employées. Il peut cependant y avoir ce que B. Gibello appelle, à l'instar de J. Rouart, R. Narlian et J. Simon (1961), des décalages.

« La notion de décalage est une asynchronie d'acquisition de structures logiques (de raisonnement) entre un état d'équilibre d'un stade et le suivant. » (B. Gibello, 1984, p. 64)

Il y a donc pour un sujet donné des différences entre les niveaux de raisonnement. Selon les premiers travaux de J. Piaget (1963), une hétérogénéité des procédures de raisonnement apparaît seulement quand le sujet dépasse un stade d'équilibration acquis, sans avoir encore atteint l'équilibre du stade suivant. Cette hétérogénéité cognitive constituerait selon B. Gibello (1987 a), la dysharmonie cognitive normale. L'ampleur de la dysharmonie cognitive pathologique serait supérieure. B. Gibello écrit alors qu'il y a trouble de l'intelligence « par structuration anormale des contenus de pensée » (B.Gibello, 1984, p. 80). Dans certains domaines de la pensée, l'enfant dysharmonique utiliserait des stratégies qui correspondent à son âge et à son niveau intellectuel, dans d'autres domaines, ce seraient des modes d'enfants plus jeunes qui seraient utilisés.

3.3.2. Une échelle d'évaluation des carences en contenus de pensée

Afin de détecter une dysharmonie cognitive pathologique Bernard Gibello préconise d'utiliser une échelle spécifique : L'Échelle de Pensée Logique de François Longeot (1969).

3.3.2.1. La théorie de François Longeot

François Longeot (1969) a cherché à construire un instrument capable d'analyser quelles étaient les structures logiques, correspondant à une période du développement intellectuel, qui sous-tendent les résultats de sujets examinés. Il pensait qu'il était plus intéressant de détecter les potentialités opératoires de l'enfant afin d'avoir un diagnostic plus précis sur ses fonctions cognitives. Son but était d'essayer d'interpréter les inadaptations de ces fonctions se retrouvant dans le scolaire et dans le professionnel.

Pour mettre en place sa théorie, F. Longeot va s'appuyer sur l'ensemble des travaux de Jean Piaget, afin de rendre compte des structures opératoires de l'enfant pendant les périodes des opérations concrètes et des opérations formelles.

3.3.2.2. L'échelle de pensée logique de F. Longeot

L'échelle de pensée logique de F. Longeot est constituée des cinq épreuves suivantes, sélectionnées parmi les épreuves piagétienne et hiérarchisées logiquement (cf. annexe 1, p.3 : Feuille de dépouillement des résultats de l'Échelle de Pensée Logique de Longeot) :

- La quantification des probabilités : Cette épreuve s'exécute avec des jetons marqués ou non d'une croix sur une face. Elle étudie le schème des proportions et des probabilités.
- Les courbes mécaniques : Ce subtest s'effectue avec un cylindre pouvant être mis en rotation et un crayon ne pouvant se déplacer que verticalement. Il étudie le schème de coordination d'un double système de références.
- La permutation : Cette épreuve se réalisant avec des jetons de couleur permet d'étudier des problèmes de combinatoire.
- La conservation du poids et du volume : Ce subtest s'opère avec des boules de pâte à modeler, une boule de laiton et des bocaux contenant de l'eau. Il étudie le schème des proportions et des probabilités. Il comporte trois items correspondants aux trois niveaux successifs de conservation du poids, de conservation du volume et de dissociation poids et volume.
- L'oscillation d'un pendule : Cette épreuve met en jeu des facteurs poids, longueur du fil, hauteur de chute et élan. Elle étudie le schème de logique interpropositionnelle.
- Un enfant a atteint la phase d'achèvement d'un stade s'il est capable de réussir tous les items correspondants à ce stade.
- Les résultats sont situés en référence aux différents stades de développement de l'intelligence situés entre 7 et 16 ans :
 - Stade opératoire concret, entre 7 et 11 ans.
 - Stade préformel ou intermédiaire entre les opérations concrètes et les opérations formelles.
 - Stade opératoire formel, entre 12 et 16 ans.

Ces épreuves permettent d'établir une échelle hiérarchique afin de situer le niveau de raisonnement utilisé par le sujet. Selon Bernard Gibello, cette échelle permet d'évaluer l'existence et l'importance des décalages entre les différents niveaux de raisonnement du sujet, et donne ainsi une évaluation du degré de maturité des contenus de pensée utilisés. On dénombre les écarts entre les résultats de chaque subtest de l'échelle. Comparé à une échelle de référence, ces décalages permettent d'estimer le degré d'homogénéité du raisonnement. On conclut à une dysharmonie cognitive pathologique à partir de 6 écarts.

4. L'échec scolaire électif

Au fil de nos recherches, dans une première phase d'abord théorique, nous avons vu dans le détail, comment les auteurs et principalement Bernard Gibello, décrivaient ces difficultés d'apprentissage singulières et leurs causes. Par la suite au cours de notre recherche clinique de terrain nous avons repéré comment se présentait concrètement ce syndrome. Nous allons donc exposer ici les grandes lignes résumant cette pathologie. Cependant, arrêtons-nous tout d'abord sur la dénomination que nous avons souhaité donner à cette déficience.

4.1. UNE NOUVELLE DENOMINATION

Très vite après nous être intéressée à cet échec scolaire particulier nommé par Bernard Gibello dysharmonie cognitive pathologique (1984), nous avons ressenti l'inadéquation pour notre recherche de cette désignation au regard des cas que nous observions. Il faut néanmoins préciser que le syndrome observé par nous est sans conteste une pathologie similaire à celle décrite par Bernard Gibello. Cependant, si la méthodologie utilisée par ce chercheur est fortement développée et précise, elle ne nous permettait pas dans la plupart des situations, d'atteindre notre objet de recherche, c'est-à-dire de saisir des adolescents ou des enfants au faible Q.I. (entre 68 et 80) atteints de ce syndrome. En outre, au regard de nos hypothèses de recherche, ce protocole n'était par la suite, pas approprié à ce que nous recherchions spécifiquement.

Nous avons ainsi senti la nécessité de changer de terme pour désigner ces cas.

Nous empruntons la dénomination d'échec scolaire électif à trois auteurs : J. Rouart, R. Narlian et J. Simon (1961). Nous avons vu précédemment comment ces chercheurs font plusieurs constats sur certains sujets. Ils ont en effet remarqué que des enfants présentaient des défaillances de certaines fonctions intellectuelles alors que d'autres fonctions restaient opérantes. J. Rouart, R. Narlian et J. Simon, n'ont pas réellement utilisé de méthodologie particulière, ni de test d'évaluation. Ils ont simplement observé cette déficience insolite et le lien visible qu'elle entretenait avec des troubles psychiques et psychomoteurs. Ce simple constat aucunement lié à une méthodologie spécifique, a attiré notre attention. Car, aux prémisses d'un travail de recherche peu importe que les cas "entrent" ou non dans un ensemble de protocoles précis préétablis. L'essentiel est de

constater dans un premier temps (comme l'ont fait ces trois chercheurs) qu'un syndrome ayant certaines caractéristiques touche des sujets. Les recherches actuelles analysent encore les causes exactes de cet échec scolaire et les manières exhaustives de le repérer. Une dénomination plus précise sera envisageable lorsque les mécanismes qui sous-tendent cette pathologie seront précisément définis. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser à ce stade de la recherche les simples termes d'échec scolaire électif pour qualifier de tels sujets.

4.2. DEFINITION CLINIQUE

L'échec scolaire électif est un syndrome grave touchant aux fonctions intellectuelles et cognitives de sujets âgés de 7 à 14 ans. Il se différencie de toutes les autres pathologies cognitives, telles que les arriérations mentales ou les inhibitions névrotiques. Pour les sujets touchés par ce syndrome :

« Dans une partie des domaines de la pensée, ils utilisent des stratégies correspondant à leur âge et niveau intellectuel. Mais, pour d'autres domaines ils emploient encore des modes de pensée abandonnés depuis longtemps par les camarades de même âge et niveau intellectuel. » (B. Gibello, 1987 a, p. 281)

L'échec scolaire électif se traduit donc par une incohérence dans la manière d'aborder les apprentissages, mettant ainsi en évidence une absence d'homogénéité des structures logiques de l'intelligence. En effet, un sujet présentant ces difficultés peut avoir un niveau intellectuel global normal ou à la limite de la normalité (c'est-à-dire un quotient intellectuel supérieur à 68), être capable d'avoir un bon raisonnement dans une situation et, à l'inverse, réagir dans une autre de façon inadaptée.

4.3. DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE

Ce handicap aboutit à un échec scolaire grave même chez les sujets ayant un Q.I. autour de 100. Ils ne dépassent d'ailleurs que très rarement, à l'école, le niveau C.M.1. En général, ils n'ont pas ou peu acquis la lecture ou l'écriture. Le calcul reste limité à la numérotation avec confusion du nombre et du chiffre. L'addition peut être acquise, mais la soustraction est impossible car la notion d'inclusion n'est pas comprise, ainsi que le système de sériation et de mesure. Il y a chez eux une grande difficulté à assimiler des connaissances et ils présentent des troubles du langage caractérisés par un retard plus ou moins important. En outre, les troubles de repérage dans l'espace et dans le temps sont graves et associés à de grandes difficultés de représentations mentales.

Leurs difficultés d'abstraction et de généralisation nuisent considérablement aux apprentissages. Ainsi, l'exécution d'un exercice nécessitant un cheminement intellectuel spécifique, conduit de tels sujets à utiliser, sans cohérence avec la demande initiale et donc sans succès, des procédés qu'ils maîtrisent par ailleurs. Ayant recours à des automatismes non-adaptés à la situation, ils tâtonnent ainsi sans raisonnement.

Enfin, ils sont incapables de travailler seuls et réclament alors sans cesse la présence d'un adulte. Cette assistance favorise l'attention et la réflexion.

4.4. TROUBLES PSYCHOMOTEURS, DE LA PERSONNALITE ET DU COMPORTEMENT

L'instabilité et les défaillances psychomotrices, telles que les dyspraxies qui sont un désordre de la réalisation motrice lié à un trouble de la représentation corporelle et de l'organisation spatiale ou encore, les dysgnosies qui se caractérisent par des difficultés à reconnaître et à se représenter la signification des objets, sont fréquemment présentes chez de tels sujets. Il arrive de plus que se manifestent de façon répétitive des gestes maladroits sans raison apparente.

En outre, ce syndrome s'accompagne de troubles importants de la personnalité et du comportement. Le sujet éprouve de grandes difficultés à comprendre ses échecs qu'il ressent comme une humiliation ou une persécution, apparaissent alors des comportements agressifs et même violents. Cette violence se rapproche de ce que Jean Bergeret nomme la violence fondamentale dans la mesure où son dynamisme a certainement comme but premier la survie du moi (Jean Bergeret, 1984). Le sentiment de honte est camouflé de la même manière. On remarque à d'autres moments des réactions de prestance déniant toute difficulté. Elles cachent une grande dépression et une grande angoisse pouvant ressurgir à tout moment.

4.5. HISTOIRE DES SUJETS PRESENTANT CE SYNDROME

L'histoire infantile précoce de ces sujets est en général, marquée par des carences affectives importantes. Les troubles du premier développement témoignent de ce vécu. La mère peut avoir présenté des troubles mentaux tels que la psychose, la débilité mentale ou la dépression. Elle s'est alors trouvée dans l'incapacité de subvenir aux besoins physiques et psychiques de son enfant. L'histoire du sujet peut aussi être empreinte de ruptures relationnelles. Ces séparations précoces brutales avec l'environnement primaires sont aussi catastrophiques. Il peut s'agir d'abandon de l'enfant ou encore du départ de la mère du foyer familial. René Spitz (1968) a travaillé durant des années sur les relations objectales perturbées. Il a montré que :

« Ces relations insatisfaisantes sont pathogènes et peuvent être divisées en deux catégories : les relations mère-enfant inappropriées et les relations mère-enfant insuffisantes. Autrement dit, dans le premier cas les relations objectales perturbées sont la conséquence d'un facteur qualitatif, alors que dans le deuxième cas elles sont dues à un facteur quantitatif. » (René Spitz, 1968, p. 156)

Spitz a décrit deux pathologies graves issues de telles situations, aboutissant à des régressions importantes et parfois irréversibles : L'hospitalisme et la dépression anachitique (1968).

Voyons à présent quelles critiques nous pouvons faire aux théories actuelles sur le syndrome d'échec scolaire électif (appelé différemment dans les diverses recherches).

5. Critiques et analyses du cadre théorique

5.1. VISEE DE CES ANALYSES

A partir de l'ensemble des écrits des auteurs traitant de cette problématique scolaire peuvent être dégagées un certain nombre de constantes dans les caractéristiques relevées et dans les secteurs de recherche généralement explorés. Les termes employés sont d'ailleurs rarement différents et renferment souvent sans conteste le même sens.

En effet, R. Mises et I. Barande (1963), B. Gibello (1984), M. Berger (1986) ou encore R. Cahn (1972) mettent en avant l'existence d'écart dans les acquisitions et les compétences du sujet. Si R. Mises utilise les termes d'organisation déficitaire, il précise que cette notion fait spécifiquement référence à celle de dysharmonie. Cependant, depuis les années 1960, c'est en général, la notion de décalage qui est employée par les chercheurs, pour désigner l'existence de ces écarts dans les possibilités. En outre, bon nombre d'entre eux qualifie, ces sujets de dysharmoniques.

La défaillance de la fonction symbolique et la prépondérance de relations précoces défectueuses avec l'objet se retrouvent également chez les auteurs. Nous avons vu de plus, que certains insistent sur la présence d'un trouble de la représentation de soi issu de ces liens inappropriés. Ces constats conduisent les chercheurs à explorer le domaine de la structuration mentale. Cependant, si nous essayons de dégager des recherches quelle est l'organisation psychique précise de tels cas, nous constatons qu'il y a dans les études un manque de clarté théorique sur ce sujet.

Trois axes de recherche relatifs à ce syndrome vont être analysés et discutés. Cette approche a pour dessein de dégager de ces constatations et de ces interrogations le champ sur lequel nous allons travailler. Ces analyses aboutiront à la mise au clair de notre problématique et à la présentation de nos hypothèses de recherche.

Voyons tout d'abord ce que renferme la notion de décalage chez la plupart des auteurs.

5.2. LA NOTION DE DECALAGE

Comme nous l'avons vue la notion de décalage est capitale dans les recherches sur ce domaine des apprentissages dysharmonieux. Posons-nous donc la question de savoir à partir de quels critères peut-on affirmer être en présence d'un échec scolaire électif ? En outre, essayons de savoir si nous sommes en mesure d'utiliser une épreuve unique permettant de mettre en évidence ces décalages ?

5.2.1. La notion de décalage dans les diverses recherches

Les auteurs tels que R. Mises et I. Barande (1963), vont en général utiliser les tests

d'intelligence classiques, comme le W.I.S.C., afin de déceler la présence d'écart entre les items. Pour d'autres comme J. Rouart, R. Narlian et J. Simon (1961), nous avons vu que la détection de ces décalages se fera en observant que le sujet maîtrise certaines matières (lecture, écriture, calcul) et en échoue parallèlement d'autres.

Si, M. Berger (1986), s'associe à la méthodologie de B. Gibello (1984), sa méthode est cependant tout à fait différente. Ne contestant pas l'usage de l'Échelle de Pensée Logique (E.P.L.) de F. Longeot (1969), il explique dans son ouvrage sur Les troubles du développement cognitif (1996) de quelle manière détecter ce syndrome et à partir de combien de décalages nous pouvons conclure à une dysharmonie cognitive pathologique. Cependant, il n'utilise jamais l'E.P.L. Il choisit simplement de poser quelques questions simples à l'enfant et constate qu'il présente parfois de grands écarts dans ses compétences.

L'approche de B. Gibello (1984) est totalement différente des autres chercheurs. Cependant, son dispositif rigoureux ne nous permettait pas d'atteindre notre objet de recherche. Comme nous l'avons vu, il utilise une méthode, afin d'apprécier l'homogénéité des procédures de raisonnement, qui permet d'évaluer l'existence et l'importance de décalages entre les différents niveaux de raisonnements employés. C'est à l'aide de l'E.P.L.(1969) qu'il situe dans une échelle hiérarchique qualitative le niveau de raisonnement utilisé par le sujet. Cette échelle peut en outre mettre en évidence des décalages dans les structures logiques de l'intelligence de l'enfant et de l'adolescent. Elle donne ainsi une évaluation du degré de maturité des contenus de pensée. Il est donc essentiel à la théorie de B.Gibello d'utiliser l'E.P.L. et de vérifier la présence de décalages afin de pouvoir diagnostiquer une dysharmonie cognitive pathologique. Ainsi, comme nous l'avons évoqué précédemment, la dénomination de cette pathologie nécessite cette exigence méthodologique.

5.2.2. Une notion contestée

Voyons pour quelles raisons nous n'avons pas choisi d'utiliser l'E.P.L. afin de diagnostiquer une dysharmonie cognitive pathologique par constat de décalages à cette épreuve.

5.2.2.1. Chez les piagétiens eux-mêmes

Actuellement, La notion de décalage n'est plus considérée comme étant un fait exceptionnel dans une population donnée. J. Piaget lui-même, tout au long de ses travaux avait constaté la présence inexplicable de décalages dans les structurations cognitives. Il avait remarqué qu'un enfant était capable à un certain stade cognitif, d'effectuer une tâche et incapable d'en effectuer une autre, de même ou de difficulté moindre, requérant l'utilisation de schèmes appartenant à un stade antérieur, alors que ce sujet était sensé avoir la structure cognitive nécessaire.

Par la suite, les disciples de J. Piaget ont noté la présence croissante de décalages chez les sujets testés. Cependant, cette particularité était encore considérée dans les recherches en psychologie cognitive, comme étant hors-norme. B. Inhelder (1943) par exemple, a mis l'accent sur ce qu'elle appelle la viscosité génétique. Elle expliquera que

la lenteur du développement cognitif de certains sujets implique l'emploi maintenu de mécanismes intellectuels. Cet usage aboutit à fixer ces mécanismes de sorte que lorsqu'un stade est atteint, il persisterait une coexistence de niveaux fonctionnels qui, selon elle ne s'observe pas chez l'enfant normal. Pour B. Inhelder, ce que J. Piaget appelle alors la rééquilibration majorante (1963) s'effectuerait mal ou pas du tout pour certains sujets.

C'est seulement à partir des années 1970/80, que les néo-cognitivistes tels que Mounoud, Pascual-Léone, Fisher ou encore Case vont garantir l'existence persistante de déséquilibres dans la structuration intellectuelle de l'enfant. C'est à cette période, que la notion de décalage amorce un retrait du domaine pathologique ou tout du moins paraît moins insolite. La présence de décalages dans le fonctionnement cognitif commence enfin, à être considérée comme normal.

Actuellement, dans les neurosciences, si l'on ne conteste absolument pas les prodigieux travaux de J. Piaget, la structuration logique par paliers successifs est parfois remise en cause, par certains chercheurs. Pour des cognitivistes comme S.A. Gelman et L.A. Hirschfeld (1994) chaque domaine cognitif a son développement particulier. Il n'est donc pas étonnant d'observer des décalages. Ces derniers se retrouveraient ainsi, de façon plus ou moins importante, chez tous les enfants et les adolescents. Jusqu'à ce qu'il atteigne approximativement l'âge de 14 ans, le sujet présentant des écarts entre les différentes acquisitions et compétences a, pour de nombreux chercheurs cognitivistes, une intelligence normale.

A la lecture de cette notion, revue par la psychologie cognitive elle-même, il n'est pas étonnant d'observer que l'E.P.L. mette constamment en évidence des décalages. Cette échelle détecterait ainsi une trop grande variété de cas du normal au pathologique.

Toutefois, ces constatations ne doivent pas nous faire oublier qu'il y a des enfants et des adolescents présentant de graves difficultés d'apprentissage, caractérisées par de grands écarts dans les acquisitions et associées à des troubles importants de la personnalité et du comportement. La présence persistante de décalages dans la structuration cognitive de tout sujet rend donc d'autant plus difficile le dépistage de sujets présentant un réel échec scolaire électif.

5.2.2.2. Au fil de notre recherche

Nous allons voir que deux autres éléments confirment l'inadéquation de l'E.P.L. à diagnostiquer un échec scolaire électif.

B. Gibello (1984) précise qu'il est possible de détecter une dysharmonie cognitive pathologique chez des sujets de n'importe quel âge. Cependant, il étudiera principalement des cas de pré-adolescents ou d'adolescents. Nous avons constaté pour notre part (K. Chikh, 1992) qu'il était impossible de tester des enfants de moins de 9 ans avec cette échelle du fait de sa complexité. F. Longeot (1969) lui-même précise que cette échelle ne peut s'appliquer qu'aux enfants à partir de 9 ans et qu'il n'existe pas de moyens d'approche de même type pour l'étude des mécanismes de la pensée préopératoire et du passage à la pensée opératoire concrète. Si pour B. Gibello (1984) il est nécessaire à ce stade d'utiliser les premières épreuves piagétienne de conservation, classification et

sériation, il n'énonce pas dans ses écrits la façon de diagnostiquer à l'aide de ces tests une dysharmonie cognitive pathologique.

Nous avons ensuite noté qu'il était impossible d'atteindre la population des sujets au quotient intellectuel (Q.I.) entre 68 et 80 avec cette échelle. Les sujets présentant de tels niveaux parviennent très rarement à résoudre l'épreuve la plus simple de L'E.P.L. Sur ce point nous avons ici encore, fait le constat sur le terrain que les épreuves sont pour de tels sujets si complexes qu'il est irréalisable de les tester avec cette échelle (K. Chikh, 1992). B. Gibello (1984) rappelle qu'un sujet ayant un Q.I. entre 68 et 80 est de nos jours, considéré comme étant à la limite de la normalité et peut donc présenter une dysharmonie cognitive pathologique. A notre connaissance, Bernard Gibello ne travaillera cependant pas avec une telle population et ne définira pas avec précision le protocole mettant en évidence chez elle ce syndrome.

L'échelle de Pensée Logique de F. Longeot (1969) n'est donc pas, l'épreuve appropriée pour tester ces deux types de sujets. Elle peut évaluer la présence de décalages uniquement pour des sujets ayant plus de 9 ans et un Q.I. relativement élevé.

Penchons-nous à présent sur ce que renferme le concept d'échec scolaire électif nommé différemment chez les auteurs.

5.3. SYNDROME STATIQUE OU EVOLUTIF ?

Si la notion de décalage utilisé par les chercheurs traitant de ces échecs scolaires singuliers est assez largement explicitée, elle se conjugue très souvent dans les recherches, à un autre terme, sans que celui-ci soit clairement défini.

L'échec scolaire électif suppose incontestablement une sorte de déséquilibre psychique chez le sujet, engendrant diverses défaillances que les auteurs qualifient très souvent du terme on ne peut plus vague de trouble. Que suppose ce terme ? Que renferme-t-il ? Alors que les attitudes du sujet vont donner l'impression qu'il n'est jamais égal à lui-même, certains auteurs pensent que ses comportements sont figés et d'autres qu'ils sont évolutifs. Le terme trouble occulte selon nous des éléments de l'ordre du fonctionnement et de l'organisation psychiques du sujet. Ces troubles signifient-ils que le sujet présente une psyché dynamique ou plutôt statique ?

5.3.1. Une notion trouble

C'est en nous arrêtant sur les termes utilisés que nous avons très vite été frappée par les formulations de ce qui était décrit. Lorsque dans les diverses recherches les chercheurs analysent les cas de sujets présentant des déficiences cognitives particulières, ils parlent de troubles de contenants de pensée (B. Gibello, 1984) et de troubles de la représentation de soi (R. Cahn, 1972 et M. Berger, 1996). En général, le terme trouble est utilisé, par les auteurs, pour qualifier ces dysfonctionnements. L'emploi de ce terme, jamais précisément défini, révèle selon nous un vide théorique. En formulant les choses de cette manière abstraction est faite de penser précisément à ce que sous-tendent ces troubles. En effet, rien n'est plus vague que cette notion de trouble. Elle contient l'idée de flou, de non limpide, mais aussi de désordre, de confusion, de dysfonctionnement et de perturbation.

Cependant, il est important de relever qu'elle suggère simultanément une altération mais aussi implique une formation minime. Elle suppose que le sujet est à la fois en mesure et non, d'utiliser adéquatement une fonction, et donc implicitement qu'une structuration même infime, s'est organisée.

Seul B. Gibello (1994 b) avance implicitement que la notion de trouble signifie une inorganisation, et que parallèlement à des contenants non constitués, il y en a qui le sont. Mais, il ne précise pas lesquels et surtout comment ces contenants ont pu se structurer. Parler de troubles de la représentation de soi, comme le fait M. Berger (1996), suppose nécessairement un minimum de représentations de soi. Parler encore au sens plus large de troubles cognitifs comme le font la plupart des auteurs étudiant ce syndrome, supposent ici encore une constitution défaillante mais non inexistante. Cette notion implique donc inévitablement un questionnement sur ces constitutions.

Il paraît évident que de tels sujets ont pu, à un moment ou à un autre, avoir une relation adéquate avec une mère, avec un père ou avec un ou même plusieurs substituts. De ces relations ponctuelles le sujet a, de façon perturbée, pu psychiquement se construire, un minimum de représentation de soi, et un minimum de contenants de pensée. Si ces hypothèses sont de nombreuses fois implicitement évoquées par les auteurs, elles sont cependant rarement développées. Etant incontestable que le trouble d'une fonction suppose un minimum de formation de cette fonction, il est primordial de nous poser la question des processus permettant ces constitutions, certes minimes, mais sans conteste ponctuellement et localement adéquates.

Que masque au final cette notion de trouble ? Pour certains auteurs la présence de décalages et de fonctions troublées signifient que le sujet présente des états fixes et immuables. Pour d'autres au contraire ces éléments signifient qu'il y a une évolutivité des compétences et des défaillances présentées par le sujet.

5.3.2. Ces défaillances cognitives sont-elles irrémédiablement figées ?

Pour R. Mises (à partir de 1963), ces déficiences sont évolutives. Il les nomme dysharmonies évolutives. Cette évolutivité de la pathologie montre parfaitement que quelque chose bouge, évolue au sens propre. En dehors d'un travail thérapeutique, le sujet risque alors de s'engager dans un processus de « débilitation » (A. Ferrant, 1999) jusqu'à ce qu'il entre dans une certaine stabilité finale où on le qualifiera alors de débile mentale. Les fonctions ne sont alors plus troublées au sens où l'emploient les auteurs, mais deviennent totalement inopérantes.

Si B. Gibello insiste dans ses écrits sur le dynamisme des contenants de pensée lors de leurs constitutions, chez tout sujet normal, il ne renseigne pas sur la butée dans le temps de ce dynamisme. Sa théorie laisse toutefois entendre qu'à une certaine période, lorsque les contenants sont constitués, ils demeurent dans leurs constitutions générales fixes et immuables. Cependant nous ne savons pas à partir de quelle période les contenants se stabilisent. A l'inverse, Bernard Gibello avance que dans le cas de sujets dysharmoniques les attitudes sont figées. Selon lui les contenants de pensée demeurent fixes chez eux. Ainsi, les dysharmonies cognitives pathologiques sont stéréotypées,

« caractérisées par la restriction des idées et de leurs associations, ainsi que par

le manque d'originalité du sujet. » (B. Gibello, 1994, p. 13)

Ainsi, les anomalies des contenants de pensée seraient des plus monotones. Parallèlement, B. Gibello précise que les contenants non constitués ne peuvent jamais enclencher à nouveau un processus d'organisation et qu'il ne sera donc pas possible de remédier à ces défaillances si ce n'est au cours d'un travail thérapeutique. Les sujets demeurent donc en carence de contenants. B. Gibello pense en outre, qu'il est illusoire de voir chez eux une richesse de la pensée. Celle-ci ne sera ainsi jamais productive.

Chez les sujets touchés par le syndrome d'échec scolaire électif que nous avons rencontrés, nous avons pour notre part constaté que ce syndrome se présente rarement sous la même forme d'un sujet à l'autre. D'un groupe de sujets en échec scolaire électif il est difficile et même impossible de trouver deux sujets ayant strictement les mêmes comportements ou tout du moins les mêmes déficiences scolaires. Le sujet lui-même est de plus, loin de manquer d'originalité. Il est par exemple, très impressionnant de voir, malgré des difficultés importantes, qu'il est capable d'user d'astuces faisant appel au corps afin de compenser certaines défaillances. Ce que M. Sami Ali appelle le surmoi corporel (1990) agit comme une intelligence parallèle qui permet au sujet de s'adapter à diverses situations. Le sujet prend par exemple, pour repère sa taille pour déterminer la longueur d'une pièce. De plus, les comportements ou les capacités que les enfants et les adolescents atteints de ce syndrome présentent à un moment ou à un autre, de par l'existence même de décalages, ne sont jamais identiques à ce qu'ils étaient. Il suffit d'être en contact avec de tels sujets, pour constater qu'au-delà de ce qui se répète de façon compulsive, leurs manières d'être fascinent et interrogent notre entendement.

Que cache cette monotonie apparente ? Ces réflexions amènent à poser l'essentielle question de ce que cela implique dans le fonctionnement et l'organisation psychiques de tels sujets. Ce troisième point de butée, suite logique de notre réflexion, a attiré toute notre attention. Fonctionnement et organisation psychiques sont selon nous, directement liés à la présence de décalages ainsi qu'à l'incertitude entourant la notion de trouble. Les déséquilibres reflètent une organisation particulière du psychisme. Nous sommes très certainement en présence d'un fonctionnement insolite de la psyché.

Penchons-nous donc à présent sur la présentation chez les chercheurs de ce domaine de l'organisation et du fonctionnement psychiques de tels cas.

5.4. QUELLE EST L'ORGANISATION PSYCHIQUE DES SUJETS EN ECHEC SCOLAIRE ELECTIF ?

La situation énigmatique de tels cas incite inévitablement à poser l'essentielle question de leur structuration psychique. Où situer ces difficultés particulières d'apprentissage par rapport aux organisations psychiques ordinaires ?

Si certains chercheurs effleurent tout juste ce champ et d'autres l'approfondissent, la plupart d'entre eux rapprochent souvent ces difficultés des structures psychotiques. Cependant, nous allons voir qu'il y a un manque d'explication et de précision sur la structure et le fonctionnement de la psyché des sujets en échec scolaire électif. Ce fait n'est aucunement dû à un manque de recherche sur ce sujet. Les travaux sont certes

relativement récents, mais ils sont très pointus et très souvent étudiés avec une passion poussant toujours plus loin le questionnement des chercheurs. Ces imprécisions sont dues aux cas eux-mêmes, à leurs mystères. Tout semble insolite sitôt que l'on aborde une telle recherche et surtout dès que l'on est en contact avec de tels sujets. Nous aurons l'occasion d'y revenir longuement lorsque nous présenterons les sujets de notre recherche.

5.4.1. Un point de vue englobant - R. Mises

Nous avons vu qu'en 1963 R. Mises décèle ce type de pathologie chez des sujets psychotiques. C'est sur ce groupe qu'il travaillera avec I. Barande. Ils affirment alors que l'association des troubles de la série psychotique et les manifestations déficitaires sont un syndrome unique.

Cependant, en 1981 dans "Cinq études de psychopathologie de l'enfant" R. Mises avoue que la notion de dysharmonie évolutive échappe à un cadrage précis.

Puis, dans un article de 1997, s'exprimant plus spécifiquement sur les pathologies limites où il situe le type de syndrome que nous étudions, il précise :

« L'accent est porté de façon prioritaire sur la fonction de mécanismes archaïques tels que le déni, la projection, le retourment contre soi et en son contraire, cela dans des organisations dominées par les clivages. Longtemps, des modalités de cet ordre ont été surtout décrites dans le fonctionnement psychotique ; aujourd'hui il faut reconnaître qu'elles ne suffisent pas à établir un diagnostic structural, elles tiennent en effet une place centrale dans le registre de "l'archaïque" où elles se relient à des défaillances, portant entre autres sur l'intériorisation, la représentation, les liaisons intrapsychiques. Certes, ces modalités archaïques et rigides se révèlent coûteuses pour le moi, elles interdisent le recours à des aménagements évolués propres à la névrose ; cependant dans les pathologies limites, elles n'incluent pas le processus anti-objectal propre à la psychose, elles se révèlent compatibles avec l'établissement d'un écart entre réalité interne et externe, la différenciation entre soi et non-soi, l'avènement de capacités adaptatives étendues, même si ces ouvertures se développent en secteur. » (R. Mises, 1997, p. 1348)

Développant ensuite ses idées, il exposera largement avec R. Perron en 1997 dans "Nouveau traité de Psychiatrie de l'enfant" un certain nombre d'éléments montrant comment les déficiences dysharmoniques peuvent être à versant psychotique, de type névrotique, liées à des psychopathies ou encore présenter des composantes archaïques. Comme pour justifier de cette vision englobante, il précise que de tels sujets utilisent des mécanismes psychopathologiques divers pris dans des processus complexes et évolutifs.

En 2003 R. Mises rappelle que ces difficultés, ayant pour origine « des défauts d'étayages très précoces et persistants » (R. Mises, 2003, p.29), concernent principalement les pathologies limites où s'inscrivent de graves défaillances narcissiques.

Voyons à présent les théories de B. Gibello.

5.4.2. Des incertitudes quant à l'organisation psychique - B. Gibello

Au prémissse des travaux sur la dysharmonie cognitive pathologique engagés par B. Gibello dans les années 1970, le champs de recherche sera similaire à celui de R.Mises (1963). Ainsi, concernant plus précisément la structure de la psyché des sujets, B. Gibello semblera rencontrer comme R. Mises les mêmes difficultés pour situer avec certitude ce syndrome dans une organisation psychique traditionnelle.

En 1984, rejoignant quelque peu R. Mises, et étayant son propos d'observations il écrira dans son livre *L'enfant à l'intelligence troublée* qu'

« en dehors des psychoses infantiles et des syndromes psychopathiques, la dysharmonie cognitive se rencontre très souvent chez des sujets présentant des dysharmonies évolutives, à forme pseudo-névrotique ou pseudo-psychotique. »
(B. Gibello, 1984, p. 87)

Il ajoute qu'elles sont également fréquentes, dans le champ des pathologies intermédiaires : états limites, atypies de développement, prépsychose.

En 1987, dans Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence (1987 a), B. Gibello soulignera que ce syndrome s'accompagne d'un trouble de la représentation de soi, mais que cette altération donne rarement lieu à des développements autistiques ou psychotiques, mais bien plus à un syndrome dépressif. Alors qu'en 1988 au Colloque de Bobigny, il avancera que la dysharmonie cognitive pathologique n'est jamais dans une organisation névrotique, mais que toutes les autres sont possibles, telles que l'autisme, la psychose ou encore les syndromes dépressifs.

En 1994, le point de vue de B. Gibello sera plus large. Il précise que ces troubles s'observent dans la majeure partie des perturbations graves de la personnalité tels que les dysharmonies évolutives, les psychoses, l'autisme et les troubles narcissiques graves.

R. Mises donnera, dans ses divers écrits, des détails concernant les causes pour lesquelles ce syndrome se situerait ou se rapprocherait de telle ou telle structure psychique. B. Gibello quant à lui, insistera avant tout sur le fait essentiel que ce sont les relations particulièrement carencées avec l'objet primaire qui ont conduit le sujet à une telle déficience. Cependant, les importantes théories de B. Gibello et les travaux de R.Mises, ne permettent pas d'identifier les raisons précises qui pourraient expliquer la présence de décalages dans les acquisitions en lien avec la prématurité de telle ou telle structure psychique. Outre ces constats d'écart dans les possibilités du sujet, ces auteurs ne différencient pas radicalement au niveau structurel et fonctionnel le sujet dysharmonique des autres sujets (psychotiques, dépressifs, etc.) alors qu'il a, sa particularité propre, son fonctionnement psychique insolite. Comment comprendre que le sujet tend vers telle ou telle disposition psychique ? Pourquoi ne devient-il pas "simplement" psychotique ou dépressif ? En quoi enfin, son fonctionnement psychique génère-t-il cette déficience particulière d'apprentissage ?

Penchons-nous à présent sur les analyses de Maurice Berger.

5.4.3. Une structure inédite : L'archaïque - M. Berger

L'originalité de l'approche de M. Berger réside en sa présentation d'une nouvelle structure psychique. Dans le but d'améliorer le repérage de la problématique des sujets dysharmoniques, il présente une organisation psychique, qu'il nomme l'archaïque (1996).

Cette organisation se veut en effet, révélatrice de la spécificité structurale des troubles de la représentation de soi générant ces difficultés particulières d'apprentissage.

5.4.3.1. Où situer ce syndrome ?

M. Berger précise d'emblée (comme nous le pensons) dans son ouvrage de 1996, Les troubles du développement cognitif, que le fréquent rapprochement de ces difficultés des structures psychotiques ou encore des structures dépressives fournit des explications insatisfaisantes. Afin d'appuyer son point de vue il explique brièvement ce qui différencie ces structures de l'archaïque où se situe selon lui, ce type de sujets.

M. Berger va tout d'abord décrire ce que n'est pas l'archaïque. Ces sujets ne se situent pas dans des structures psychotiques car selon lui, ce qui fait la différence entre l'archaïque et le psychotique c'est que dans cette dernière le moi en voie de constitution a été désorganisée plus qu'il n'est resté inorganisé. Il distingue également l'archaïque des structures dépressives car dans ces dernières le sujet constate sa dépendance à l'autre qu'il différencie bien de lui-même

Malgré le souci de bien distinguer cette nouvelle structure des deux autres registres, M. Berger énonce que l'archaïque est néanmoins "proche" et "infiltré" du psychotique et du dépressif. Cette proximité et cette infiltration ne seront cependant pas explicitées.

Puis, par la suite l'auteur nous conduit à considérer que le sujet a probablement un type de fonctionnement très caractéristique des structures psychotiques. En effet, d'après sa description on se trouve, dans ce domaine préverbal et présymbolique, en présence des grandes caractéristiques des organisations psychotiques. Il va de plus corroborer notre compréhension de ce qu'il décrit en affirmant que ces sujets sont plus proches du psychotique. « Les mécanismes psychotiques sont souvent présents en qualité et en quantité variables. » (M. Berger, 1996, p. 51) dit-il. Cette nouvelle configuration psychique paraît donc en partie se superposer à la structure psychotique.

Cependant, l'auteur ajoutera que si le mode de fonctionnement qui prédomine est celui de l'archaïque la souffrance de ces sujets se situe rarement dans un seul registre.

5.4.3.2. La théorie de l'archaïque

Au stade de ces explications nous ne pouvons déterminer avec précision où se situe la problématique psychique des sujets en échec scolaire électif. Arrêtons-nous alors sur les caractéristiques de cette structure données par Maurice Berger.

L'auteur indique que dans ce domaine de l'archaïque les expériences précoces restent non refoulées, en attente de représentation car il a manqué au sujet des relations satisfaisantes avec son environnement primaire. Ces expériences non représentées sont des éprouvés du corps, perceptifs et hallucinatoires bruts restant en attente de structuration. Maurice Berger atteste que pour les sujets pris dans ce domaine de l'archaïque, c'est seulement lorsque les éprouvés sont représentés, au cours d'un processus transférentiel qu'ils perdent leur statut d'éprouvés perceptifs et hallucinatoires bruts et qu'ils sont alors refoulés. C'est uniquement ensuite que peuvent s'organiser les processus secondaires.

Puisque cette instance psychique est préverbale et présymbolique comme le signale l'auteur nous pouvons dire qu'elle est préobjectale. Nous savons en effet que cette période correspond à cette phase où le sujet est confondu avec l'objet. Le sujet dysharmonique est donc au stade du narcissisme primaire. Dans ce cas, toutes ses compétences et tous ses comportements sont très réduits se limitant à un fonctionnement psychique primaire. Nous comprenons donc la nécessité d'un travail transférentiel afin d'enclencher un processus représentatif. Toutefois, si comme l'écrit M. Berger, ce domaine est infiltré du dépressif, le sujet aura de temps à autre des comportements caractéristiques des fonctionnements secondaires. Cela suppose donc implicitement l'existence, même ponctuelle, de tels processus. Ainsi, comment expliquer la présence de conduites qui relèvent d'un fonctionnement psychique secondaire avant même la possibilité d'un travail transférentiel ?

Nous savons en outre, que M. Berger adhère aux interprétations de B. Gibello (1984) pour qui de tels sujets sont en carence de représentations et donc de contenus de pensée. Les processus secondaires sont nécessaires à la constitution de certains contenus. Au regard des travaux des chercheurs sur ce sujet et pour l'avoir nous-même observé, il est clair que de tels sujets utilisent parfois des processus secondaires. Comment alors expliquer la constitution de contenus de pensée nécessitant des processus secondaires en dehors d'un processus transférentiel ?

Nous pensons, que ces analyses se caractérisent avant tout par des éléments sur ce que n'est pas l'archaïque sans développer très précisément ce qu'est cette instance. En outre, si le sujet est tantôt dans une structure, tantôt dans l'autre, nous ne connaissons pas les raisons de ces changements. Enfin, l'existence implicitement supposée de processus secondaires n'est pas expliquée.

Les riches analyses des chercheurs R. Mises, B. Gibello et M. Berger reflètent une relative incertitude sur une réelle compréhension de l'organisation psychique des sujets en échec scolaire électif. Ces visions trop extensives ou fluctuantes favorisent difficilement une compréhension précise de l'organisation et du fonctionnement psychiques de tels cas.

Ces différents points de vue théoriques ont toutefois de grands intérêts. Ils permettent non seulement d'attester de la singularité de tels cas, mais aussi de pousser notre réflexion sur les raisons d'une telle conception des choses dans les recherches. Ainsi ne devons-nous pas être conduit, par la force des choses, à penser autrement l'organisation et le fonctionnement psychiques des sujets en échec scolaire électif ?

6. La problématique et les hypothèses

6.1. UN FONCTIONNEMENT PSYCHIQUE SINGULIER

Au fil de ces diverses recherches et des observations de tels cas, nous devons admettre

que les sujets en échec scolaire électif confrontent à un mystère concernant leur fonctionnement et leur structure psychiques.

Que-disent en définitive ces défaillances particulières ? Il est selon nous, essentiel de les relire comme des symptômes au sens premier du terme. Le symptôme n'est pas seulement ce qu'il présente. Il est le caractère observable lié à un état particulier propre au sujet. Il est un indice, un signe, la pointe visible de l'iceberg.

Nous postulons que ces symptômes sont la face perceptible, les révélateurs de toute une organisation particulière de la psyché du sujet. C'est très certainement, cette structuration insolite qui est à l'origine de ces difficultés scolaires incompréhensibles. La présence de ces déficiences et les incertitudes qu'elles font régner au sein même des recherches, fournissent la preuve d'un fonctionnement psychique original et mystérieux qu'il va falloir progressivement décrypter afin de mieux le saisir.

Quelle est la logique interne de ces sujets se dérobant à notre compréhension ? Il va être selon nous, fondamental de se décentrer des organisations psychiques classiques, dans le dessein de considérer les choses différemment et de les penser autrement. Nous ne pouvons persister à utiliser une sorte de dichotomie psychose-névrose ou de ligne de développement psychique courante, où nous n'aurions qu'à essayer de situer le sujet. Nous sommes en effet contraints d'admettre, à l'observation des cas et à l'analyse des recherches sur cette question, que la manière de penser les choses conduit à ce que le sujet nous échappe. Comme le dit si bien René Roussillon : « Ces personnalités zappeuses ne sont jamais vraiment là où on pense qu'elles sont. » (R. Roussillon, 1999c)

Afin de mieux saisir la problématique de cette déficience nous nous attarderons quelques instants sur le concept de fonction contenante.

6.2. LA FONCTION CONTENANTE, UN DYNAMISME CERTAIN

Arrêtons-nous à la théorie de l'identification projective de M. Klein (1955) reprise par W.R. Bion afin d'aller plus avant dans notre problématique. Cette relation est primordiale dans notre recherche. C'est dans Aux sources de l'expérience (1962) que W.R. Bion, parlera pour la première fois de la relation contenu-contenant. Il précise :

« De cette théorie, je tirerai, pour m'en servir comme modèle, l'idée d'un contenant dans lequel un objet est projeté et l'idée d'un objet qui peut être projeté dans le contenant, objet que je désignerai du terme de contenu. La nature insatisfaisante de ces deux termes nous oblige à recourir à une abstraction plus approfondie. » (W.R.Bion, 1962, p. 110)

W.R. Bion se réfère clairement ici à cette théorie : le bébé projette dans le bon sein des éléments de sa psyché, à savoir ses mauvais sentiments. La mère renvoie les éléments au nourrisson. Le bébé les ressent comme ayant été modifiés de telle sorte que l'objet qui est réintrojeté paraît supportable à la psyché. C'est donc cette transformation de l'objet projeté permettant qu'il soit réintrojeté dans la psyché du bébé, qui définit la fonction contenante.

Dès l'introduction de cette notion, W.R. Bion avertit de l'inadéquation des termes

"contenant" et "contenu" et de la probable nécessité de développer la description de ce qui se déroule entre la mère et le bébé. W.R. Bion avait donc besoin de préciser qu'il ne décrivait pas des structures fixes en parlant des conteneants. Et, c'est certainement pour cela que les termes de contenant et contenu ne lui convenaient pas. Il décrivait plutôt des processus psychiques et donc des systèmes nécessairement actifs.

Toute recherche constraint à nommer dans un premier temps, des éléments, des processus (etc.) afin de les décrire. Le chercheur est rarement satisfait de ses dénominations car elles fixent d'une manière presque définitive ce qui est en train d'être décrit. Mais cette façon de procéder nous permet en tant que chercheur de clarifier notre pensée et ainsi d'avancer. Ainsi, comme le dit Didier Houzel (1994) parler en terme de "contenant" et de "contenu" revient à utiliser des métaphores qui risquent inévitablement de figer la description. Les processus psychiques à l'œuvre sont alors occultés. Il est donc nécessaire de redonner le sens premier de ce que voulait exprimer W.R. Bion.

Les notions de contenant et contenu apparaissent pour expliquer le processus de fonction contenante. Ce processus est bien évidemment actif entre la mère et le bébé. Si le processus se déroule bien il permet non seulement des modifications constantes des contenus projetées et réintrojectées mais aussi la constitution d'une structure stable (contenant de pensée, B. Gibello, 1984) et constamment dynamique lors de sa constitution et jusqu'à sa parfaite structuration. C'est ce processus de fonction contenante qui va permettre la création de formes psychiques dynamiques mais aussi structurellement invariables.

Appréhender ces processus sous cet angle est beaucoup plus explicite pour notre recherche. Cela a pour avantage de mettre en évidence l'alliance entre stabilité et dynamisme des processus en cours. Dans le cas des sujets présentant un échec scolaire électif, il est selon nous, primordial de lire et de comprendre ces processus de cette manière.

D. Houzel pense que le travail de "démétaphorisation" de la relation contenant/contenu nous conduit vers un processus de stabilisation. Il propose le modèle suivant : le bébé serait agité par des forces pulsionnelles et des émotions qui n'auraient pas la capacité intrinsèque de se stabiliser et qui le conduiraient à des tensions désorganisatrices qu'il ne peut maîtriser. Si ces éléments rencontrent un objet capable de les stabiliser, ils vont alors se modifier ce qui va permettre de réintrojecter un objet tolérable pour la psyché. La rencontre avec un objet contenant va permettre l'acquisition par un processus de stabilisation, de formes stables, qui vont donc devenir représentables, c'est-à-dire pensables et communicables. La fonction contenante est donc, comme le dit si bien Didier Houzel, « un processus de stabilisation des pulsions et des émotions du bébé » (1994, p. 30) qui permet l'acquisition et la création de formes psychiques douées de stabilité structurelle :

« La notion de stabilité structurelle décrit un processus dynamique qui permet qu'un objet garde le même contour, et que par conséquent nous le reconnaissions comme identique à lui-même, malgré les perturbations des forces qui s'appliquent sur lui ou mieux, malgré des perturbations du système dynamique dans lequel l'objet est plongé. C'est donc d'un processus de stabilisation dynamique qu'il s'agit ; il se déroule dans un système ouvert, donc

avec échange d'énergie. Non seulement ce processus permet de maintenir les objets identiques à eux-mêmes, donc de les identifier, mais il peut aussi être créateur de formes, en permettant la stabilisation de mouvements aléatoires, chaotiques, turbulents. » (D. Houzel, 1994, p. 31)

D. Houzel assimile les modifications dues aux éléments α, à un processus de morphogenèse psychique.

6.3. LA PROBLEMATIQUE PROPREMENT DITE

Adhérant à la description du processus décrit par D. Houzel, nous déduisons : si la fonction contenante "normale" est un processus de stabilisation, lorsque la fonction contenante ne va pas jouer adéquatement son rôle nous aurons un processus de déstabilisation à l'œuvre. Ce processus va conduire à des formes psychiques (contenants de pensée) structurellement instables où les processus sont continuellement actifs. Ainsi, les formes ne seront jamais stables et représentables et donc difficilement pensables et communicables. Les processus sont ainsi continuellement dynamiques.

Approfondissons notre problématique. Nous savons qu'au début de la vie le bébé est totalement incapable de survivre par ses propres moyens. L'état très spécifique de préoccupation maternelle primaire (D.W. Winnicott, 1956) fera que la mère sera là pour répondre à tout ce dont le bébé a besoin. La relation est complémentaire entre le bébé et sa mère. Dans la mesure où la mère répondra de façon adéquate, les ressources potentielles du bébé vont se développer et lui permettre de se détacher de sa mère. Le bébé est donc psychiquement non différencié de la mère. Dans "Le Moi et le Ça" (1923) S. Freud explique très clairement qu'au début de la vie, le moi n'existe pas encore. Il est donc évident comme l'a si bien décrit R. Spitz, que si l'état mental de la mère est défectueux, où si l'on prive l'enfant de relations stables avec sa mère ou un substitut, cela aura des conséquences graves sur sa psyché et entravera le processus de différenciation issu du bon déroulement de la fonction contenante.

Si nous pensons, lorsque nous parlons de sujets en échec scolaire électif qu'il y a présence de déficiences cognitives liées à des carences affectives, défaillance des contenants de pensée et particulièrement difficulté de représentation de soi, si en outre, nous imaginons aisément que les relations objectales ont été perturbées, et que de tels sujets n'ont pu vivre convenablement le processus d'individuation-séparation, nous avons vu que l'utilisation fréquente chez les auteurs du terme de trouble pour désigner ces disfonctionnements implique nécessairement un minimum de constitution de cette fonction défaillante. Cela implique donc un questionnement sur ces constitutions. L'enfant a certainement pu, à un moment ou à un autre, avoir une relation adéquate avec sa mère, avec son père ou avec un ou même plusieurs substituts. Nous pensons que de ces relations ponctuelles l'enfant a pu psychiquement se construire, de façon troublée (ou dirons-nous plutôt déficiente) certes, mais se construire néanmoins, un "minimum" de représentations de soi, et un "minimum" de contenants de pensée.

Le sujet serait-il alors dans une indifférenciation sujet-objet ? L'enfant n'a t-il pu se constituer une représentation de l'objet maternel ? S'il n'a pu se différencier totalement de l'objet, nous pensons qu'il s'est inévitablement constitué un prototype d'objet maternel

interne et nous nous poserons la question de sa constitution et de ses caractéristiques particulières.

6.4. LES HYPOTHESES

HYPOTHESE 1

Nous posons comme postulat de base que les contenus de pensée sont des processus psychiques et donc des systèmes continuellement actifs. Ainsi, la constitution ou l'absence de constitution de ces contenus n'aboutit pas à un état fixe chez les sujets en échec scolaire électif.

Nous posons ainsi l'hypothèse que le fonctionnement de la psyché des sujets en échec scolaire électif est caractérisé par des processus psychiques qui ont la particularité d'être progrédients et régrédients. Ces deux termes impliquent une progression et une régression, qui tour à tour vont éloigner et rapprocher le sujet de l'objet, menant le moi du sujet à des étapes psychiques différentes. Ainsi, à certains moments le sujet est dans l'état d'indifférenciation caractéristique du narcissisme primaire dont il essaie de sortir. Puis il parvient par un processus progrédient à quitter cette situation et ainsi à se différencier de l'objet maternel. Dans une phase suivante il revient à cet état d'indifférenciation par un processus régrédient. Ce dernier se spécifie par un retour à un état fusionnel avec l'objet. Ce recul obligé est dû à une crainte spécifique.

HYPOTHESE 2

Les sujets en échec scolaire électif ont subi des carences affectives précoces entravant le déroulement normal du processus de différenciation sujet-objet et en conséquence l'internalisation normale de l'objet primaire. Afin de "sortir" de l'indifférenciation et faute d'une représentation de l'objet maternel stable et internalisée, le sujet garde l'image mnésique de la mère. Il craint d'effacer cette trace de l'objet maternel en pensant à autre chose, et particulièrement aux apprentissages. Cette image de la mère est un prototype d'objet maternel interne permettant ponctuellement au sujet en échec scolaire électif de se détacher psychiquement de l'objet. Il y a une volonté et une obligation permanente de maintenir l'image de la mère en soi chez ces sujets. En l'absence de représentation de l'objet maternel, l'image de l'objet sera presque toujours au devant de la scène de la vie psychique de ces sujets. Toutefois cette sortie de l'indifférenciation est aussi due à la présence d'un cadre suffisamment stable et malléable afin que le sujet puisse rejouer ce qui a manqué en son temps, et est en outre possible car il y aura là un double étayant (J. Guillaumin, 1996) qui va réassurer le sujet du dehors.

HYPOTHESE 3

Dans la mesure où le sujet est dans tel ou tel "état", c'est-à-dire dans tel ou tel type de fonctionnement psychique et relation particulière à l'objet, il aura une attitude spécifique par rapport aux apprentissages. Ces derniers vont être investis ou non-investis en fonction de l'étape psychique où se situe le sujet. Le comportement et la psychomotricité seront différents. La personnalité même du sujet sera différente d'un moment à un autre. Au stade de "l'indifférenciation" se manifesteront des difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps, et des difficultés psychomotrices liées au corps

et à la relation fusionnelle à la mère. Le corps du sujet se meut par rapport au corps de l'objet. La prestance remarquée chez ces sujets, marque l'illusion d'être sorti de "l'indifférenciation". Dans ce semblant de "différenciation", le sujet investit les apprentissages et l'espace est mieux structuré. Cependant, ce qui paraît acquis à cette phase ne peut se généraliser faute d'une pensée symbolique et conceptuelle complète. Le concept généralisable n'existant pas, tout, est chaque fois à refaire. Le retour, par un processus régrédient, est marqué par la dépression du sujet.

Fonctionnement et organisation psychiques des enfants et des adolescents en échec scolaire électif

CHAPITRE II : LE CADRE METHODOLOGIQUE

1. Le champ clinique

1.1. LA POPULATION

Notre population participant à cette recherche est constituée de sujets de 7 à 14 ans, orientés pour la plupart en institut de rééducation en raison de leurs grandes difficultés d'apprentissages scolaires liées à des perturbations de la personnalité et du comportement. Leurs déficiences ont été détectées au cours d'un bref passage à l'école maternelle. La plupart de ces sujets ont été retirés de leur famille, soit par mesure de justice, soit par mesure C.D.E.S. (commission départementale de l'éducation spécialisée). Ils sont en général internes. Cependant, ils demeurent quelques jours par semaine en famille d'accueil ou chez leur famille d'origine.

1.2. LIEUX ET DUREE DE NOTRE INTERVENTION

Nos recherches de terrain se sont effectuées au cours de 3 années, sur 5 lieux différents, à raison en moyenne de deux journées par semaine, hors vacances scolaires.

Nous sommes intervenue dans le Rhône, en institut médico-psychologique (I.M.P.), en hôpital psychiatrique, en cabinet d'orthophonie et dans deux instituts de rééducation (I.R.).

L'essentiel de nos recherches s'est polarisé dans les deux instituts de rééducation. Ces derniers sont composés de trois ensembles : un comporte les dortoirs, les réfectoires et les ateliers, un autre les bureaux et un troisième les classes. L'ensemble des classes est divisé en deux niveaux correspondants moins à l'âge des enfants, qu'à leurs aptitudes. En effet, un ensemble de classe est réservé aux enfants qui ont très peu d'acquisitions scolaires et un autre est constitué de ceux qui commencent à intégrer certains apprentissages de base.

Si nous avons étudié les sujets dans la cour de récréation, dans la salle de sport, en atelier et au cours de sorties, l'essentiel de nos travaux de recherche s'est plus particulièrement orienté vers les classes.

Notre intervention s'est d'abord axée sur l'ensemble des classes. Puis, au fil des mois notre attention a été portée sur deux classes de meilleur niveau dans le premier institut et sur une classe de niveau moyen dans le second institut.

2. Phase exploratoire de la Recherche

2.1. OBSERVATION SIMPLE

C'est dans ces différents lieux que nous avons observé les sujets dans une première étape de recherche. Au cours de cette approche, les observations furent passives, par simple présence. Les sujets se sont ainsi habitués à notre regard et le contact fut par la suite, plus aisé. Nous avons d'abord, centré notre attention sur l'attitude globale : positions dans les différents cadres, comportement, concentration, etc.

Arrêtons-nous quelques instants afin d'exposer deux faits qui dès les premiers jours, nous ont frappée. Une grande agressivité de la quasi-totalité des sujets se manifestait de façon verbale et physique, tant en direction des adultes que des enfants et des adolescents. Les institutrices vivaient dans une tension permanente, avec d'importantes difficultés à contenir chaque situation sans paraître injuste aux yeux des sujets.

En outre, concernant plus spécifiquement notre travail de recherche, nous étions tentée de considérer que tous les sujets présentaient un échec scolaire électif. Impression ressentie aussi par les institutrices. En effet, pour la plupart d'entre eux, leurs aptitudes au quotidien, ainsi que dans certaines activités étaient tout à fait adaptées, mais les sujets montraient parallèlement à ces facultés leur incapacité à transposer leurs acquisitions, pour réussir une autre tâche, de même ou de difficulté moindre. Certains étaient de plus, à l'aise dans des activités complexes : utiliser un ordinateur, pratiquer une bonne

technique de gymnastique ou de lutte, etc. Ceci faisait souvent dire de la part des différents intervenants d'un sujet en échec scolaire flagrant : "Il est intelligent".

2.2. OBSERVATION PARTICIPANTE

Par la suite nous nous sommes rapprochée du sujet en situation de travail. Notre participation était ici plus active. Nous l'aidions et nous dialoguions avec lui sur la façon dont il s'y prenait pour faire un exercice. La prise de notes se faisait presque simultanément, lorsqu'il y avait des éléments significatifs pour la recherche. Il s'agissait, dans cette étape, d'essayer de repérer quels étaient les sujets semblant présenter un échec scolaire électif. Si notre premier sentiment a été d'éprouver qu'ils présentaient tous un échec scolaire électif, il nous fallait aller au-delà, et voir en quoi tel ou tel sujet pouvait être atteint de ce syndrome ou non.

S'imposa alors au fil des mois, la nécessité de constituer une grille d'observation. A ce stade de la recherche, la constitution de cette grille fut un élément capital.

2.3. CONSTITUTION D'UNE GRILLE D'OBSERVATION

2.3.1. Les raisons de la constitution d'une grille d'observation

Très vite, au cours de cette recherche et directement liée à son évolution nous nous sommes intéressée aux symptômes caractérisant l'échec scolaire électif. Deux interrogations essentielles nous taraudaient sans cesse : Quels symptômes peuvent permettre d'attester de la présence d'un échec scolaire électif ? Sommes-nous en mesure d'utiliser une épreuve unique permettant de mettre en évidence un tel syndrome ?

Comme nous l'avons vu précédemment, la notion de décalage dans les aptitudes du sujet développée dans les diverses recherches est l'un des critères essentiels à la description de ces apprentissages déséquilibrés. Toutefois, nous avons vu que cette notion était contestée et contestable. En outre, nous avons montré que l'épreuve utilisée par B. Gibello (1984), l'Échelle de Pensée Logique de F. Longeot (1969), n'était pas appropriée pour détecter un échec scolaire électif au sens où nous l'avons défini. Nous refusions de plus, de nous imposer dès le début une méthodologie préétablie qui d'une certaine manière limiterait d'emblée notre champ de recherche. Ces constats et ces réflexions nous ont conduite à rechercher une autre manière d'atteindre la population en échec scolaire électif. Ainsi, nos réflexions ont abouti à la nécessité de constituer une grille d'observation. Il s'agissait d'établir une liste, répertoriant les caractéristiques de ce syndrome.

Lors d'une intervention orale sur notre recherche au Forum des Psychologues (K.Chikh, 2002) de nombreux psychologues ont avoué leur impuissance à appréhender cet échec scolaire repéré de plus en plus fréquemment au cours de leur activité professionnelle. Ils ont confié avoir peu d'assises théoriques pour penser ce syndrome et donc pour aider les enfants et adolescents qui en étaient atteints. Ainsi ont-ils été fortement intéressés par cet inventaire dans la mesure où il permettrait d'identifier et ainsi

d'aborder au mieux ce type de sujets. En conséquence, nous avons approfondi notre réflexion, sur les raisons qui ont mené à la constitution de cette grille, sur son utilité, mais aussi sur ses limites. Nous allons voir comment cette grille a considérablement contribué à l'avancée de nos travaux.

2.3.2. Premières étapes de la constitution de la grille d'observation

Nous avons remarqué que les caractéristiques décrites dans les diverses recherches étaient précises et limitées. Nous les retrouvions en totalité ou en partie, dans presque tous les ouvrages et articles où il était question d'un syndrome analogue. Afin de constituer une grille d'observation, nous avons décidé de revenir aux caractéristiques bien définies que donnent de nombreux chercheurs tels que J. Rouart (1961), R. Narlian (1961), J. Simon (1961), R. Mises (1963), B. Gibello (1984), R. Cahn (1972), M. Berger (1996) et d'autres, ayant décrit des défaillances scolaires similaires. S'il a été long de répertorier toutes les caractéristiques sans exception, cela a été relativement simple. Puis, nous avons remarqué que nous pouvions les classer par sous-groupes. Nous avons en outre constaté sur le terrain, que certaines caractéristiques étaient permanentes, se manifestant de façon cyclique ou non, et que d'autres étaient à l'inverse occasionnelles ou absentes chez certains sujets.

Si c'est d'abord à partir de l'ensemble de nos lectures, depuis le début de notre recherche, que nous avons pu constituer ce recensement, de fructueux entretiens ont ensuite ponctué cette phase d'investigation. En effet, les institutrices, les psychologues, les psychiatres, les psychothérapeutes et les analystes des instituts de rééducation où nous intervenions ont considérablement complété nos observations, principalement lorsque nous avions un doute sur certains symptômes présentés par les sujets. Ce fut souvent l'occasion de riches échanges très instructifs. Nous consultions par la suite, les dossiers de chaque cas intéressant notre recherche, afin d'avoir le plus d'éléments sur le passé du sujet, et repérer ceux qui avaient subi durant les premiers mois de la vie, des carences affectives et/ou des instabilités de l'environnement.

Cette grille est donc un inventaire des diverses manifestations des sujets en échec scolaire électif. Ce répertoire, exhaustif au regard de ce qui est décrit par les auteurs, a favorisé une observation plus fine et plus approfondie. Nos observations et nos recherches comparées à ce relevé avaient ainsi pour but d'identifier les sujets présentant ce syndrome. Ces éléments étaient en effet, essentiels à notre prospection car ils ont permis de mettre en évidence une population fortement susceptible de présenter un échec scolaire électif.

2.4. GRILLE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE ELECTIF

La lettre P correspond aux traits permanents ou présents de manière cyclique.

La lettre C correspond aux traits contingents d'un sujet à l'autre.

1. Niveau intellectuel :

- Capacités d'adaptation intellectuelle ponctuelles. P
- Décalages importants dans les capacités. P
- Quotient intellectuel très variable d'un sujet à l'autre. P

Le Q.I. peut être inférieur à 60 comme supérieur à 100.

2. Niveau des compétences intellectuelles :

- Importantes difficultés en lecture et en écriture. P
- En calcul, seule l'addition est acquise. P
- Confusion entre le nombre et le chiffre. C
- Système de sériation et de mesure non-acquis. P
- Inclusion non-acquise. P
- Défaillance du médium-malléable (R. Roussillon, 1985). P

Notion de transformation non-acquise. Le sujet est piégé par l'aspect auditif des choses (exemple : 80 s'écrit 4-20) ou figuratif des choses (exemple : deux morceaux de pâte de volume identique ont un volume différent pour le sujet lorsqu'ils n'ont pas la même forme. Ou encore un kilo de plume est plus léger qu'un kilo de plomb).

- Dysharmonie du processus d'assimilation des connaissances. P

Des connaissances complexes peuvent être connues alors que de plus simples sont ignorées.

- Fonction d'effacement (M. Sami Ali, 1984) de la psyché défectiveuse. P
 - Fonctionnement en tout ou rien C
- Par exemple, le sujet détruit tout son travail s'il en échoue une partie.
- Confusion entre la partie et le tout. C
 - Logique de l'erreur. P

Le cheminement intellectuel peut être logique même si le résultat est faux. De plus, le corps est souvent pris comme repère pour apprécier une distance ou un contenu.

- Difficulté de concentration. P
- Trace d'un retard de langage. C

3. Difficultés liées au corps :

- Difficultés de repérage dans l'espace. P
- Difficultés de repérage dans le temps. P
- Difficultés psychomotrices (dyspraxies, dysgnosies, etc.). P

Difficulté à effectuer des mouvements coordonnés, à se rendre compte de la situation de son corps dans l'espace et à reconnaître un objet et l'appréhender.

- Répétition de gestes inadaptés à la situation. P

- Difficultés de latéralisation. C
- Strabisme intermittent et déficience de la perspective (visible dans P les dessins).

4. Comportement du sujet :

- Caractériel, agressif et violent, mais parfois calme. P
- Vacille de la dépression à la prestance. P
- Phases maniaques alternant avec des phases d'angoisse. P
- Mélancolie et parfois attitudes suicidaires. C
- Confond la réalité et le fantasme. P
- Recherche la présence physique de l'adulte. P
- Echec vécu comme une persécution. P
- Déni des difficultés. P
- Honte liée aux difficultés. P
- Moments d'absence. C

5. Histoire du sujet :

- Difficultés du premier développement. P

Carences affectives dues à la maladie mentale de la mère : psychose, débilité, dépression, etc.

- Ruptures relationnelles physiques et/ou psychiques. P

Abandon de l'enfant, départ de la mère du foyer familial, etc.

- Non-dit ou absence de verbalisation de certaines situations. C

2.5. LIMITES DE CETTE GRILLE OU NECESSITE D'UN PROCESSUS AUTO

Il nous paraît important de faire une autocritique de cette grille et de mettre ainsi en évidence certaines de ses limites.

2.5.1. Cible-t-elle réellement les sujets en échec scolaire électif ?

Nous nous sommes longuement demandée si cette grille ciblait réellement la population qu'elle visait. En effet, comme nous l'avons vu B. Gibello (1984) préconise d'utiliser l'Échelle de Pensée Logique de F. Longeot (1969), alors que d'autres auteurs tels que R. Mises (1963) ou R. Cahn (1972) ont étudié des cas similaires sans avoir utilisé cette échelle. D'autres encore n'en utilisent aucune.

Certains nous ont objecté qu'en dehors de la méthodologie précise de B. Gibello, nous ne pouvions cibler une population de sujets dysharmoniques. Dans ce cas, doit-on faire abstraction des contestations sur la notion de décalage ? En outre, comment étudier

les cas qui ne sont pas testables à l'Échelle de Pensée Logique de F. Longeot (1969) ? Quelle place leur donner dans nos recherches ? Faut-il les occulter ? En tant que chercheur pensons-nous que le sujet doive s'adapter à la méthodologie ou la méthodologie au sujet ? Evidemment il est absolument nécessaire que la méthodologie s'adapte au sujet, si elle veut atteindre l'objet qu'elle vise. Car les problèmes ne sont pas faits pour les méthodes, mais les méthodes pour les problèmes (D. Lagache, 1949).

Il est donc nécessaire de s'intéresser à ces sujets sans conviction absolue d'avoir ciblé des cas présentant un syndrome à la dénomination précise mais, avec la certitude d'avoir une population de sujets en souffrance psychique ayant des difficultés d'apprentissage particulières caractérisées par des facultés intellectuelles hétérogènes.

2.5.2. Cette grille est-elle exhaustive ?

Lorsque nous avons commencé à constituer cette grille, nous nous sommes imposée la stricte source de caractéristiques de B. Gibello (1984) sur la dysharmonie cognitive pathologique. Mais, nous avons remarqué que les sujets présentaient en plus d'autres symptômes que nous ne retrouvions pas dans les travaux de ce chercheur. Nous avons donc recherché les descriptions développées par R. Mises (depuis 1963), I. Barande (1963), R. Cahn (1972), M. Berger (1986) et d'autres chercheurs. Si notre inventaire sémiologique s'est fortement enrichi des apports de ces auteurs, nous avons constaté que certaines caractéristiques n'apparaissaient pas dans les recherches antérieures à la notre. C'est au contact direct des sujets atteints de ce syndrome et, comme nous l'avons expliqué auparavant, au fil des nombreux échanges avec les personnes quotidiennement au contact de tels sujets, que cette grille s'est enrichie. Ainsi, tout au long de notre recherche des éléments de plus en plus précis sont venus se greffer à la 1^{re} description de cet échec scolaire singulier. Ainsi, il est logique de penser que si au cours de la recherche nous avons dû régulièrement adjoindre de nouvelles caractéristiques, il sera certainement nécessaire par la suite, de compléter à nouveau cette grille. Cet inventaire n'est donc certainement pas exhaustif et il devrait nécessairement se modifier parallèlement à l'évolution de cette recherche et des recherches à venir sur ce sujet.

Au cours de notre recherche nous avons choisi d'utiliser comme outil méthodologique suivant le W.I.S.C.. Nous allons à présent expliciter ce choix.

3. Une épreuve d'intelligence : le W.I.S.C.

Nous savons que le W.I.S.C. est un test standardisé précisant le niveau intellectuel d'un sujet donné. Il est d'ailleurs pour cela très utilisé par les praticiens en clinique courante. Ce qui nous intéresse vivement dans ce test c'est la spécificité propre de chaque épreuve révélatrice de données cliniques, au-delà d'une simple lecture des Q.I.

La présentation de nos travaux utilisant le W.I.S.C. a été inspirée des enseignements d'Alain Ferrant (1999) que nous avons complété des travaux de Simone Bourges (1986).

3.1. LE W.I.S.C. ET SES VISEES

D. Wechsler, psychologue américain à l'hôpital Bellevue de New York, pensait que l'intelligence reste constante chez un individu tout au long de sa vie. Il va alors créer le W.I.S.C. (Wechsler Intelligence Scale for Children) en 1939, traduit la première fois en français en 1957 et revu plusieurs fois (D. Wechsler 1981), afin d'établir le niveau intellectuel d'un sujet donné. Cette échelle aura trois visées :

- Permettre la comparaison de l'efficience intellectuelle d'un sujet à des épreuves verbales et à des épreuves non-verbales.
- Permettre la comparaison de l'efficience d'un sujet avec les résultats des sujets de même âge réel (globaux ou à chaque épreuve).
- Permettre la comparaison chez un sujet de son efficience intellectuelle à des âges différents.

3.2. UNE LECTURE APPROFONDIE

Pour notre part, nous avons porté notre attention sur trois lectures du W.I.S.C.

Notre première visée était d'obtenir, le quotient intellectuel Global (Q.I.G.) du sujet, ainsi que son quotient intellectuel Verbal (Q.I.V.) et son quotient intellectuel Performance (Q.I.P.). Nous avons pu alors comparer ce cas à son groupe d'âge réel, et avoir ainsi, une connaissance de ses possibilités intellectuelles.

Le W.I.S.C. nous permit en outre, de mettre en évidence ou non des décalages entre les items. Ce qui fut une donnée très importante pour notre recherche, car cela confirmait ou infirmait le diagnostic d'échec scolaire électif. Nous avons cherché à confirmer que le sujet que nous avions au préalable détecter avec notre grille d'observation présentait bien un échec scolaire électif, dans la mesure où ses résultats étaient très dispersés.

La comparaison entre les items chez un même sujet fut tout aussi importante. Nous nous attachions à la pondération des notes par item pour l'analyse quantitative mais aussi qualitative. En effet, la valeur diagnostique des items est très rarement étudiée, elle est pourtant particulièrement intéressante, révélant des éléments non détectables à la lecture des Q.I.

3.2.1 Le scatter :

Nous avons établi le scatter de chaque sujet, c'est à dire, le profil où les dispersions des résultats des épreuves sont mises en évidence par rapport à la moyenne personnelle. On situe la zone d'efficience moyenne (z.e.m.) à + 1,5 points et à - 1,5 points autour de la moyenne. Pour D. Wechsler les notes basses ou élevées éloignées de la z.e.m. sont des signes interprétables. Simone Bourges précise que :

« L'évaluation des baisses et des élévations est objectivée par l'utilisation de symboles permettant de différencier les degrés des déviations à la moyenne personnelle de l'enfant. [...]. Les zones intra-bornes sont chacune définie à l'aide

d'un symbole : ---, --, -, 0, +, ++. [...]. Les résultats, à chaque épreuve, se situent naturellement dans les différentes zones intra-bornes. La lecture des symboles les caractérisant permet avec rapidité et objectivité d'analyser les résultats qui s'avèrent "signes" de quelque chose. » (S. Bourges, 1986, t. 1, p. 63)

Nous nous sommes donc intéressée à ces déviations par rapport à la zone d'efficience moyenne. Nous émettions des hypothèses interprétatives en fonction du résultat de chaque item, des dispersions par rapport à cette zone et aussi en fonction des liens possibles entre les items.

3.2.2. Les épreuves

3.2.2.1. Aptitudes mesurées pour chaque test

3.2.2.1.1. Les épreuves Verbales

Les épreuves Verbales font principalement appeler à l'intelligence verbale du sujet.

3.2.2.1.1.1. Information

L'épreuve Information est composée de 30 items présentés par ordre de difficulté. Les questions sont posées verbalement et le sujet doit répondre également de manière verbale. Le temps de réponse n'est pas limité. Les réponses sont évaluées en référence à des réponses modèles présentées dans le manuel. Elles sont alors côté de 1 ou 0 point.

3.2.2.1.1.2. Similitudes

L'épreuve Similitudes est faite de 17 items classés par ordre de difficulté. On demande au sujet de trouver la ressemblance qui existe entre deux termes qui peuvent être des objets, des sentiments, des idées, etc. Un certain nombre de règles de cotation expliquées par des exemples, sont dans le manuel et permettent d'apprécier la qualité des réponses données par le sujet. Selon leur qualité celles-ci reçoivent la note 2, 1 ou 0.

3.2.2.1.1.3. Arithmétique

Cette épreuve est constituée de 18 items. Les quatre premiers font appel à la reconnaissance des nombres sur un support concret. Les items 5 à 15 sont de brefs problèmes posés oralement et que le sujet doit résoudre mentalement. Les items 16 à 18 sont également des problèmes mais présentés cette fois par écrit. Le sujet doit lire l'énoncé à haute voix et résoudre la question mentalement. Si l'item est réussi dans le temps qui lui est imparti, le sujet est crédité de 1 point.

3.2.2.1.1.4. Vocabulaire

Cette épreuve est composée de 32 mots rangés par ordre de difficulté et dont le sujet doit donner la définition. Le manuel donne différents critères afin d'apprécier le plus objectivement possible la qualité de la réponse. En fonction de celle-ci, le sujet reçoit 2, 1 ou 0 point.

3.2.2.1.1.5. Compréhension

Cette épreuve est constituée de 17 items rangés par ordre de difficulté. Il s'agit de questions pratiques concernant la vie sociale. Les réponses sont appréciées au moyen de critères et d'exemples donnés dans le manuel. Selon la qualité de sa réponse, le sujet est crédité de 2, 1 ou 0 point.

3.2.2.1.2. Les épreuves Performances

Les épreuves Performances font principalement appel à l'intelligence corporelle du sujet.

3.2.2.1.2.1. Complètement d'images

Cette épreuve est constituée de 26 items rangés par ordre de difficulté et présentés en durée limitée (20 secondes par item). Il s'agit d'images incomplètes dont le sujet doit nommer ou montrer la partie manquante.

3.2.2.1.2.2. Arrangement d'images

L'épreuve Arrangement d'images comprend 12 items rangés par ordre de difficulté et passés en temps limité. Chaque item est constitué d'une série d'images présentées dans le désordre. Le sujet doit ranger ces images de manière chronologique afin qu'elles racontent une histoire logique. La cotation se fait sur la base de la conformité de l'ordre au modèle et de la vitesse de résolution de l'item.

3.2.2.1.2.3. Cubes

L'épreuve de cubes est constituée de 11 items rangés par ordre de difficulté et passés en durée limité. Elle est composée d'une série de cubes que le sujet doit organiser de façon à reproduire un dessin modèle. Tous les cubes sont identiques et possèdent deux faces rouges, deux faces blanches et deux faces à moitié rouge et à moitié blanche. Les réponses sont évaluées en fonction de la conformité au modèle et de la vitesse de résolution.

3.2.2.1.2.4. Assemblage d'objets

L'épreuve Assemblage d'objets est constituée de 4 items passés en temps limité. Il s'agit de petits puzzles que le sujet doit assembler sans aucun modèle. Pour les deux premiers items il est informé de la nature de l'image à reconstituer ; pour les deux suivants, il doit lui-même découvrir de quoi il s'agit. Les réponses sont évaluées en fonction du nombre de juxtapositions correctes et de la vitesse de résolution du problème.

3.2.2.1.2.5. Code

L'épreuve code est constituée de deux parties : l'une pour les enfants de moins de 8 ans et l'autre pour ceux de 8 ans et plus. Dans la première partie (code A), on présente à

l'enfant une série de formes géométriques (triangles, carrés...) dans lesquelles sont tracés des traits. A chaque forme géométrique correspond toujours le même type de trait (barre verticale, croix, etc.). Au-dessous de cette série modèle, se trouvent des formes identiques mais vides. La tâche de l'enfant est, sur la base de la série modèle, de tracer dans chaque forme le type de trait qui lui correspond. L'objectif est de remplir un maximum de formes en 2 minutes. La seconde partie du test (code B) suit les mêmes principes mais, au lieu de faire correspondre des formes et des traits, on fait ici correspondre des chiffres et des traits.

3.2.2.2. Spécificité de chaque épreuve

Les réussites ou les échecs aux items permettent d'ébaucher des hypothèses destinées à être interprétées. La comparaison d'un item à l'autre favorise une discrimination plus fine des différentes aptitudes du sujet. Cette comparaison est facilitée par la considération des facteurs psychologiques impliqués par plusieurs épreuves à la fois ou parfois de manière sélective par une seule épreuve. La spécificité de chaque épreuve aide à moduler ces données. Afin de connaître le détail de tous ces facteurs, le lecteur peut se référer aux tableaux en annexe (2-3, p.10 à 17) constitués par Alain Ferrant (1989) et Simone Bourges (1986, p. 68 à 101).

3.3. LES LIMITES DU W.I.S.C.

3.3.1. Le W.I.S.C. et l'Intelligence

D.Wechsler savait que le W.I.S.C. n'atteignait pas l'Intelligence au sens large, mais seulement des facettes de l'aptitude intellectuelle. En outre, certains items du W.I.S.C. font appel à des phénomènes non intellectifs. Or, l'utilisation abusive du W.I.S.C. témoigne d'une croyance selon laquelle le W.I.S.C. atteint l'Intelligence. Marie-Ange Chabert, précise dans un article que si depuis quelques années,

« Les tests psychométriques souffrent de désamour chez les psychologues » c'est parce que « la pratique des tests avait secrété des abus. La mystique du Q.I., la classification des enfants et leur affectation à tel ou tel établissement sur la fois de ce seul chiffre avait de quoi alerter. » (Marie-Ange Chabert, 1999, p. 28)

Malheureusement encore, de nombreux psychologues et particulièrement en milieu scolaire, s'attachent exclusivement au Q.I. en vue d'une orientation scolaire ou professionnelle des sujets.

3.3.2. Nos interprétations

Nous verrons ainsi qu'une lecture approfondie du scatter permet d'élaborer certaines hypothèses. Si notre principal intérêt va à ce que peuvent nous apprendre les résultats du W.I.S.C., au-delà d'une simple lecture des Q.I, nous précisons qu'il s'agit d'hypothèses interprétatives et non d'affirmations. Le résultat à une épreuve est un signe, dont l'interprétation ne prendra son sens entier que dans l'ensemble de tous les signes que nous aurons pu obtenir en étudiant profondément le sujet. Nous avons essayé de détecter

ce qui se répète d'un sujet à l'autre et, s'il est possible de repérer des constantes dans les résultats et dans la façon d'appréhender chaque épreuve.

Ces données seront associées à d'autres obtenues par des moyens différents d'approche du sujet. Nous les verrons avec précision par la suite. Ce cheminement permettra d'approfondir notre recherche en complétant nos analyses successives.

3.4. NOTRE CHEMINEMENT ET SES RAISONS

Ce cheminement dans l'analyse des W.I.S.C. est fortement inspiré de l'enseignement de Alain Ferrant (1999).

3.4.1. Homogénéité/hétérogénéité des Q.I.

Nous verrons si les Q.I. Verbal et les Q.I. Performance sont homogènes ou hétérogènes. Sont considérés comme hétérogènes des Q.I. ayant au moins 15 points d'écart. Ceci permet de conclure à une différence dans l'investissement intellectuel et donc à un probable échec scolaire électif.

3.4.2. Les dispersions des notes standards

Nous relevons le niveau des dispersions au Verbal et au Performance en notant l'écart entre la note la plus basse et la note la plus haute. Une dispersion inférieure à 3 points n'est pas significative, elle est moyenne de 3 à 6 points, importante de 6 à 9 points et très importante au-delà.

Nous postulons que la dispersion est un indice de conflictualité psychique entre des éléments de tension, dont nous ignorons la nature mais qui aboutissent à des investissements divers, témoignant de systèmes de traitements différents. Un faible Q.I. avec des dispersions importantes ne révèle ainsi pas une débilité mais certainement un échec scolaire électif. Si la dispersion est nulle et le niveau faible, cela signifie qu'il n'y a plus de tension et que le sujet est donc « en train de se débiliser » (A. Ferrant, 1999).

3.4.3. Similitudes /Cubes

Les épreuves Similitudes et Cubes sont fort intéressantes pour notre recherche. Elles apportent des éléments de réponse sur le système de pensée du sujet.

Les subtests Similitudes et Cubes sont en général concordants avec les Q.I.: Similitudes avec le Q.I Verbal et Cubes avec le Q.I. Performance. Ils confirment le niveau du sujet. S'ils ne sont pas concordants, cela veut dire qu'il y a certainement présence de tout un système de compensation du moi qui aboutit à cette incohérence.

Similitudes et Cubes sont en outre deux épreuves saturées en facteur G2mais avec des particularités propres. Similitudes met en évidence la capacité de conceptualisation, de généralisation et de pensée catégorielle. Cet item fait donc appel à une pensée représentative. Alors que Cubes met en évidence une pensée perceptive, qui est donc ancrée au réel. Ce rapport permet de découvrir le mode de pensée qui prédomine chez le

sujet, ce qui permet de savoir s'il utilise une pensée perceptive ou représentative. Cet élément est important à la validation de notre seconde hypothèse. De plus, à Similitudes, le début de l'épreuve s'attache au concret puis il devient difficile au sujet de répondre car les questions sont plus conceptuelles. Le sujet ne pouvant transposer une logique ancrée sur le réel vers des questions abstraites, on peut émettre ici l'hypothèse d'une carence en concept généralisable. Cet élément est essentiel à la validation de notre 3ème hypothèse.

3.4.4. Les notes d'investissement scolaire

Les épreuves Information, Arithmétique, Vocabulaire et Code témoignent du degré de l'investissement scolaire du sujet. Code met plus précisément en évidence la capacité à appréhender un nouveau code. Ceci montre la manière dont le sujet appréhende la nouveauté. L'investissement de la nouveauté pourrait signifier pour le sujet l'effacement de l'image de l'objet. Ce que M. Sami Ali appelle "la fonction d'effacement" (1984) est ainsi nécessaire aux apprentissages. Cet élément est essentiel à la validation de notre seconde hypothèse.

3.4.5. L'analyse terme à terme

Cette analyse est très importante car elle permet d'étudier les autres items posant question par leur différence d'investissement. L'ensemble des facteurs mis en jeu dans chaque item ainsi que l'hypothèse interprétative que le résultat entraîne seront détaillés au fur et à mesure de la présentation des cas. Ces analyses permettront d'apporter des éléments nécessaires à la validation de notre seconde et de notre troisième hypothèse (cf. annexe 2-3, p.10 à 17) .

4. L'entretien clinique

Afin d'affiner nos investigations, nous avons choisi l'entretien clinique avec pour médiateur le dessin libre. Nous allons préciser les raisons de ce choix.

4.1. CARACTERISTIQUES GENERALES

Comment pouvons nous qualifier l'entretien au sens large ? J.C. Arfouilloux nous en donne une définition simple certes, mais explicite.

« Qu'est ce d'abord qu'un entretien ? En première approximation c'est un échange, un dialogue, une relation qui s'établit dans certaines conditions entre deux personnes. » (J.C. Arfouilloux, 1975, p. 17)

Cette approche du sujet est largement employée dans la recherche en psychologie clinique. Nous pouvons même dire que l'entretien est utilisé comme dispositif de base visant une objectivation et une fiabilité des données. Il est donc important d'homogénéiser les conditions de recueil et de traitement de l'information.

Cette méthode se distingue par l'intérêt qu'elle porte au sujet, mais que l'acceptation soit implicite ou explicite, il est clair que la demande n'est pas le fait du sujet, mais comporte un objectif extérieur. Il nous a donc fallu clarifier qui cherche, ce que nous cherchons et surtout si nous sommes bien d'accord avec le sujet pour chercher ensemble.

J.C. Arfouilloux précise que c'est par le langage dans sa dimension discursive et par sa faculté représentative que l'on a accès à la vie intérieure de l'enfant au cours de l'entretien clinique. Le langage discursif comporte une dimension essentielle d'échange et est le lieu même de la subjectivité.

Si dès le début de notre recherche nous avons pensé et préparé notre dispositif afin de favoriser des entretiens avec des sujets en échec scolaire électif, nous avons très vite constaté lors de sa mise en place toute la difficulté à faire parler le sujet. Suite à ce blocage qui fut pour nous une véritable impasse à la recherche nous avons pris la décision d'utiliser le dessin libre comme médiateur. Nous avons ainsi laissé une certaine liberté au sujet. De cette manière il pouvait choisir de s'exprimer comme il le souhaitait.

4.2. LE MEDIATEUR : LE DESSIN LIBRE

4.2.1. Les stades du graphisme

Voyons tout d'abord qu'elles sont les stades du graphisme chez l'enfant ne présentant aucune pathologie psychique. Ce repérage permet de mieux situer le niveau des capacités graphiques de chaque sujet en échec scolaire électif.

- Le 1er stade, de 18 à 24 mois est dominé par le geste, qui est une décharge psychomotrice.

- Au 2ème stade, de 2 à 4 ans, les premières formes apparaissent. L'enfant fait la découverte du lien entre le geste et la persistance de la trace, qui est ici une "expression". C'est le début de l'intention représentative. G.H. Luquet (1977) précise que l'enfant découvre une ressemblance de ses formes avec un objet et qu'il interprète après-coup.

- Au 3ème stade de 5 à 7-8 ans, l'image va être dessinée. L'enfant recherche une ressemblance liée à ses dispositions subjectives. C'est le 1er dessin intentionnel.

- Au stade du réalisme visuel (G.H. Luquet, 1977) de 7 à 9 ans, l'enfant a acquis une aptitude au schématisation. Elle est une étape marquante du développement psychologique, car l'enfant abandonne son monde interne. Le dessin sera davantage soumis à ce qu'il voit et n'aura donc plus la même intensité expressive. L'enfant va chercher à reproduire suivant des normes apprises et réglementées. C'est à ce stade que commence à se construire la perspective.

Nous verrons combien à ce stade (et plus encore après 12 ans) la mise en place du réalisme visuel est perturbée ou peu structurée chez les sujets en échec scolaire électif. Ils semblent ne pas avoir atteint cette phase. Le dessin est pauvre et l'écriture, qui apparaît et se structure normalement ici, a des difficultés à émerger.

4.2.2. Pourquoi utiliser le dessin comme médiateur ?

Nous savons que le dessin concerne spécifiquement le monde de l'enfant. Il est un de ses jeux préférés. « L'enfant dessine pour s'amuser » (G.H. Luquet, 1977, p. 13) Il est en outre l'expression de ce qu'il ressent à un moment donné de sa vie et dans des conditions particulières. Ainsi comme le précise si bien Jacqueline Royer :

"Le dessin est une écriture naturelle qui vient du fond des âges." (1995, p. 13)

Il est de plus, la projection de l'image du corps (M. Sami Ali, 1977) comme l'enfant la perçoit.

Bref, le dessin apporte une multitude de données importantes à la connaissance de l'enfant. C'est en fonction de ce que nous cherchions que nous avons dû cibler notre démarche.

4.2.3. Le dessin libre, un test projectif riche en apport

Le dessin a ainsi été utilisé en complément du W.I.S.C. comme test projectif.

Par le dessin, l'enfant cherche à communiquer ce qu'il ne peut exprimer verbalement, et que consciemment il ne sait pas.

« Le trait qu'il fait l'engage car c'est son écriture inconsciente. » (Roseline Davido, 1976, p. 29)

Lorsque l'on vise une investigation profonde, le dessin libre est essentiel car il est une projection spontanée, une reproduction de ce que G.H. Luquet appelle le « modèle interne ».

« C'est forcément le modèle interne que doivent reproduire les dessins faits de mémoire [...]. L'objet extérieur ne sert que de suggestion et c'est en réalité le modèle interne qui est dessiné. » (G.H. Luquet, 1977, p. 64)

Le fait de ne pas imposer de thème permet une expression, sans limite, sans restriction, ni obligation. Il s'agit de traces d'expériences vécues, de désirs ou de pensées. C'est comme si l'enfant se soulageait en déposant et en adressant un message et parfois une confidence.

4.2.4. La méthode associative de Freud adaptée aux jeunes sujets

Nous inspirant de la règle fondamentale de la libre association nous aspirions à ce que le sujet nous livre son noyau conflictuel. Mais dès nos premiers entretiens, comme nous l'avons précisé auparavant, nous constatâmes toute la difficulté à faire parler le sujet. Nous observions alors souvent une défaillance de l'activité associative. Le sujet déclarait souvent ne penser à rien. Il arrivait ainsi fréquemment qu'il ne fournisse aucun matériel d'associations libres. Cette conduite révélait non seulement une pauvreté de l'imaginaire mais aussi une forte résistance qu'il s'agissait de soulever. C'est pour ces raisons que nous décidâmes d'utiliser comme médiateur le dessin tout en gardant la méthode de la libre association décrite par S. Freud et J. Breuer en 1895, puis par S. Freud en 1904. Nous nous inspirâmes ainsi de ce que M. Klein (1921) fit (entre autres) dès le début de ses travaux sur de jeunes enfants. Il s'agissait de faire dessiner l'enfant et de se poser la question des pensées latentes qui sous-tendent les enchaînements de ce que l'enfant dessine. Nous pûmes ainsi modestement adapter la méthode de la libre association au

dessin libre.

4.2.5. Particularité de ce médiateur revisité

Nous avons affaire à des enfants dont la relation d'objet a été chaotique et carencée, et qui se vivent certainement en risque de perdre l'objet, et plus particulièrement la trace de l'objet, faute d'en avoir une représentation interne stable. Ce que va dessiner le sujet va alors communiquer ce mal-être, cette angoisse ou son mode de défense contre celle-ci. Le sujet va narrer graphiquement ce qu'il ne peut verbaliser. Pour cela, le dessin est un moyen d'expression privilégié. Comme S. Decobert, nous pensons que :

« Le dessin pourrait donc d'emblée être défini comme un moyen technique porteur [...] d'une représentation du déroulement d'un processus psychique vécu en commun racontant les avatars d'une relation d'objet et de sa récupération. »
(S. Decobert, 1995, p. 9)

Nous avons alors demandé au sujet qui dessine, de nous raconter l'histoire de ce qu'il représente. Au fur et à mesure il dessinera les personnages et les objets tout en parlant. L'ordre d'entrée des divers éléments et le déroulement de l'histoire reflèteront les préoccupations du sujet et mettront en évidence le déroulement du processus psychique à l'œuvre.

L'intérêt du dessin libre a ainsi été essentiel à notre recherche, car il a apporté des éléments capitaux à la validation de l'ensemble de nos hypothèses. Nous verrons particulièrement comment les sujets ont répondu de manière fondamentale à notre questionnement essentiel sur leur fonctionnement psychique.

4.3. L'ANALYSE, L'INTERPRETATION ET SES LIMITES

4.3.1. Les travaux utilisés

Nous avons utilisé essentiellement les travaux de G.H. Luquet (1927). Les travaux de Jacqueline Royer (1995) et de Roseline Davido (1976) ont en outre considérablement enrichi nos recherches, car ces auteurs ont su compiler et enrichir un ensemble de travaux de bases sur le dessin et le trait, tels que ceux de Pulver et D.Widlöcher (1965).

4.3.2. L'interprétation

Pour chaque dessin, nous avons essayé de déchiffrer le climat psychique grâce à la symbolique de chaque élément. Les associations d'idées du sujet et le contexte affectif au moment où il dessinait ont été des moyens d'investigations et de traitements importants. Il était de plus, important de se rappeler que le dessin représente un instant de sa vie. Une grande prudence a donc été nécessaire pour en tirer des déductions psychologiques. Le dessin est un tout et il ne faut donc pas l'interpréter séparément des éléments qui le composent car les significations varient suivant beaucoup de contextes. Nous étions en outre attentive au sujet lorsqu'il dessinait, à ses hésitations, à son degré d'attention et surtout à l'histoire qu'il rattachait à son dessin.

L'interprétation résulte de deux investigations complémentaires : D'une part, l'analyse des divers éléments qui composent le dessin et d'autre part leurs synthèses. Nous nous attachons à : la place du dessin dans la feuille, le trait du dessin, les couleurs, les thèmes, les personnages et les objets. Nous avons fait la synthèse des éléments ainsi obtenus. C'est l'idée directrice qui retenait avant tout notre attention. Nous avons choisi les dessins les plus significatifs, dans le sens où ils mettent en évidence des constantes repérées chez le sujet étudié.

4.3.3. L'analyse de contenu

Pour notre travail de recherche, nous avons choisi d'utiliser l'analyse de contenu, principalement tirée de l'ouvrage de Laurence Bardin *L'analyse de contenu* (1977). L'analyse de l'extra verbal fut très importante pour compléter nos investigations.

L'analyse de contenu a deux fonctions. Si nous avons accordé notre attention à ces deux fonctions c'est principalement la seconde qui a été majoritairement utilisée :

«- Une fonction heuristique : l'analyse de contenu enrichit le tâtonnement exploratoire, accroît la propension à la découverte. C'est l'analyse de contenu "pour voir".

-Une fonction d'"administration de la preuve" : Des hypothèses sous forme de questions ou d'affirmations provisoires servant de lignes directrices, feront appel à la méthode d'analyse systématique pour se voir vérifier dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation. C'est l'analyse de contenu "pour prouver". » (L.Bardin, 1977, p. 33)

Nous avons utilisé plus précisément l'analyse thématique. Elle cherche à obtenir des indicateurs qui puissent résumer les multiples sens des messages dans un discours. Elle se veut objective et peut s'intéresser aussi bien au message produit qu'à ses conditions d'émission ou de réception. Le texte est découpé en "unités d'enregistrement" (L.Bardin, 1977) renvoyant parfois à des unités supérieures, qualifiées de "thèmes", qui sont des unités psychologiques. Ce qui permet de ramener le texte à des proportions raisonnables, tout en conservant son sens. Les "unités d'enregistrement" sont définies par deux critères :

- L'autosuffisance signifie que la phrase considérée à un sens, sans avoir besoin de faire appel à un autre élément pour la comprendre.

- La non-scindabilité signifie qu'un nouveau découpage détruirait le sens sans aboutir à deux thèmes différents.

La grille de dépouillement est constituée essentiellement à partir du corpus lui-même. C'est ce que l'on appelle "une procédure ouverte". Par la suite, nous avons procédé à l'interprétation par une comparaison et à une synthèse thème par thème.

4.3.4. Limites de ces analyses et des interprétations qui en découlent

Ces techniques d'investigation sont très fréquemment utilisées mais elles comportent certaines limites, réduisant ainsi du coup les interprétations qui en découlent. En effet, nous analysons le dessin et le discours de l'enfant en tant qu'adulte. Il est donc nécessaire d'éviter de projeter nos propres problèmes dans nos interprétations. Il faut

cependant garder à l'esprit qu'une relation "transféro-contre-transférentielle" s'installe toujours, parfois à notre insu, influençant immanquablement nos interprétations. De plus, il est essentiel de partir avec l'idée qu'il n'y a pas de clef de l'interprétation, mais des interprétations qui ont toutes la possibilité d'être vraies. C'est entre toutes ces hypothèses qu'il faut choisir celles qui nous semblent les plus conformes au cas du sujet.

Les interprétations que nous avons faites ont ainsi été fonction de la dynamique et des constantes générées par l'utilisation conjointe des trois pôles essentiels de la méthodologie utilisée : observation à l'aide de la grille, double analyse du W.I.S.C. et analyse des dessins et des histoires liées à ces dessins.

4.4. DYNAMIQUE INTERNE DE L'UTILISATION CONJOINTE DE LA GRILLE D'OBSERVATION, DU W.I.S.C. ET DU DESSIN LIBRE.

Ainsi, nous avons fait le constat que s'il nous a été nécessaire de rester attachée au cadre de la psychologie clinique, il a été tout aussi nécessaire de s'autoriser à adapter ce cadre au gré des problématiques auxquelles nous nous sommes heurtée. Ce cadre varie suivant la personnalité du sujet, la pathologie dont il est atteint et en fonction du lieu. Pour notre part, nous sommes arrivée sur le terrain avec tout un dispositif précis, bien "armées" comme l'écrit D. Lagache (1949), afin de mieux cibler notre objet de recherche. Cependant, nous avons vite été confrontée à la nécessité d'adapter notre dispositif en fonction de tout un ensemble d'éléments auxquels nous n'avions pas pensé, liés à l'institution, au cadre de la rencontre et au sujet lui-même. C'est pourquoi tout notre cheminement méthodologique est le résultat d'un long et profond remaniement.

Récapitulons cette adaptation du protocole de recherche au sujet.

Nous avons vu que certains sujets ne pouvant être abordés à l'aide de l'échelle de pensée logique de F. Longeot (1969), s'est imposée la nécessité de constituer un inventaire sémiologique de l'échec scolaire électif. Dans l'état actuel de nos recherches, dans une première phase exploratoire, la grille d'observation permet de cibler une population susceptible de présenter un échec scolaire électif. Toutefois, nous reconnaissons que cet inventaire n'est pas complet. L'ajout de caractéristiques au cours de la recherche a montré qu'il n'était certainement pas exhaustif. Les cas étudiés ne représentent très probablement qu'une infime approche de ce vaste champ. L'avancée des recherches dans ce domaine nous permettra certainement de repérer de nouveaux signes et peut-être serons-nous amenés à en exclure.

Dans une phase suivante de la recherche, nous avons testé au W.I.S.C. les sujets repérés grâce à la grille d'observation. Ce test nous a permis d'avoir des enseignements sur les sujets à deux niveaux : l'un que l'on peut qualifier de cognitif et l'autre de clinique. Tout d'abord, les résultats obtenus au W.I.S.C. dans les diverses épreuves confirmeront la présence du syndrome d'échec scolaire électif dans la mesure où ils seront très dispersés, ce qui signifiera une hétérogénéité des procédures utilisées par le sujet. En outre, le W.I.S.C. a été utilisé comme épreuve projective. Il a ainsi apporté de nombreux éléments essentiels à la compréhension clinique du syndrome d'échec scolaire électif.

Enfin, nous verrons que ce type de sujet étant peu loquace nous avons dû utiliser le

test du dessin libre que nous avons combiné à la technique de la libre association développée par S. Freud (1895, 1904) afin de saisir les processus psychiques à l'œuvre chez les sujets en échec scolaire électif. Cela dans le but de mettre en évidence et d'analyser ce que nous pensons être une organisation particulière de la psyché aboutissant à ces aptitudes scolaires hétéroclites.

Si l'utilisation de ces trois outils méthodologiques apporte des éléments bien spécifiques à leur utilisation et qu'ils se complètent, nous avons remarqué qu'à leur manière chacun de ces outils répondait différemment mais confirmait presque systématiquement ce qui avait été détecté par les deux autres. Nous aurons longuement l'occasion d'y revenir lorsque nous présenterons les sujets testés.

Nous avons au cours des entretiens avec les sujets utilisé un magnétophone. Cette utilisation s'est faite à chaque fois avec l'accord du sujet. Il lui était précisé les raisons de cet usage au début du premier entretien. Il s'agissait pour nous d'enregistrer l'histoire des sujets afin de ne pas perdre tout ce qu'apporte l'extra-verbal, que nous n'aurions pu voir en totalité sans cela. Nous avons en outre, pu revenir en détail sur des entretiens déjà analysés des mois auparavant. Nous verrons que la présence de cet outil a eu une place prépondérante dans la relation avec le sujet. Il a souvent éclairé notre compréhension de leur souffrance psychique tout en semblant apporter au sujet une infime mais certaine réponse à ses attentes.

Fonctionnement et organisation psychiques des enfants et des adolescents en échec scolaire électif

CHAPITRE III : CAS ET ANALYSES DE CAS

1. Nos 1er Cas mis en évidence

1.1. APPORTS DE NOS PREMIERS CAS DEPUIS LA MAÎTRISE DE PSYCHOLOGIE

Nos recherches sur le thème des apprentissages déséquilibrés ont débuté dans le cadre de la Maîtrise de Psychologie clinique. Notre première expérience de stage sur ce sujet se déroula en institut médico-psychologique et nous permit d'avoir un premier contact avec un sujet en échec scolaire électif que nous avions nommé Lucille. Dans notre méthodologie, nous avons utilisé pour ce cas le W.I.S.C., les épreuves piagétienne, des tests non-standardisés et le test du Patte noire. Cette analyse, qui déboucha sur notre note de recherche de Maîtrise (K. Chikh, 1992) permit une première recherche sur ce sujet et a abouti par la suite à une remise en cause de notre manière d'atteindre l'objet, nous contraignant à revoir notre protocole de recherche.

Nous fûmes en contact avec d'autres cas de manière indirecte en Hôpital

Psychiatrique dans une classe conduite par Madame Denise Dufoux. Cette institutrice travaillait sur ces échecs scolaires singuliers chez des sujets atteints en outre, d'autres pathologies psychiques. Ce temps de la recherche fut très profitable dans la mesure où nous échangions longuement sur ce syndrome nouveau de la psychopathologie.

Nous fûmes ensuite en contact direct avec un second cas dans le cabinet d'orthophonie de Madame Suzanne Thiébault. Nous eûmes alors l'occasion de travailler sur l'application de l'Échelle de Pensée logique de F. Longeot (1969) avec un préadolescent bégue en échec scolaire dysharmonieux. Cette expérience fut notable dans notre parcours de recherche. En effet, c'est au cours de cette étude que nous décidâmes de renoncer à cette échelle beaucoup trop complexe pour des sujets ayant des difficultés d'apprentissage importantes. L'étude de ce cas nous conduisit à choisir le W.I.S.C., test beaucoup plus abordable, même pour des sujets ayant d'importantes difficultés scolaires.

L'essentiel de nos cas a ensuite été étudié en institut de rééducation aux cours du D.E.A. de Psychologie clinique (K.Chikh, 1999) puis de notre recherche de Thèse de Doctorat. Nous avons trouvé dans ces lieux durant plusieurs années l'essentiel de notre population atteinte d'un échec scolaire électif. Nous avons pu y adapter notre protocole de recherche en fonction du cadre et de la personnalité des sujets. Cette expérience extrêmement riche d'un point de vue clinique fut capitale pour notre recherche. Elle est d'un point de vue méthodologique la base de notre recherche de Thèse.

1.2. PREMIERES INVESTIGATIONS SUR LES CLASSES CHOISIES

Nous avons commencé notre recherche de Thèse avec 62 cas (6 classes) dans le premier institut et 16 cas (2 classes) dans le second. Sur les 62 enfants que compte le premier institut de rééducation où nous avons effectué notre stage, nous sommes intervenue dans 5 classes sur 6 (l'une des institutrices refusant après un premier contact de participer à la recherche). Très vite nous avons constaté qu'il était presque impossible de travailler avec 3 classes. En effet, les difficultés des sujets étaient beaucoup trop importantes. En outre, les graves défaillances du comportement rendaient notre travail de recherche impossible à réaliser. Nous avons cependant constaté dans ces classes que certains sujets, aux difficultés importantes, étaient susceptibles de faire partie de notre population. Nous verrons cependant par la suite, que la passation du W.I.S.C. demeura presque impossible du fait de leur très grande déficience intellectuelle.

Après deux mois d'une première observation sur les 5 classes de ce premier institut de rééducation, nous avons choisi de travailler sur deux classes de meilleur niveau. Dans le second institut de rééducation nous avons gardé les 2 classes préalablement choisies par la psychologue Maria Muletier, du fait de sa connaissance des difficultés particulières de ces sujets et du niveau moyen de leurs compétences. Notre seul critère ici a été la faisabilité de notre approche de recherche.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence 19 cas dans le premier institut et 8 cas dans le second institut de rééducation ayant les caractéristiques d'un échec scolaire électif selon notre grille d'observation. Nous avons constaté que si les sujets présentaient un

maximum des caractéristiques répertoriées dans la grille, il était rare de trouver un sujet qui les présente toutes dans un temps donné. Ceci nous a quelque peu perturbée au début de notre recherche. Mais, nous avons compris au cours des mois d'observations que ce fait ne signifiait pas une absence de certaines caractéristiques pour un sujet donné. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point crucial de la recherche où nous expliciterons alors en détail au travers de chaque cas et de leurs analyses comment nous avons saisi que les sujets présentaient des caractéristiques de manière cyclique.

1.3. CAS DETECTES A L'AIDE DE LA GRILLE D'OBSERVATION

Nous présentons ici les 27 cas détectés à l'aide de notre grille d'observation. Pour les 13 premiers de ces cas nous donnerons simplement quelques éléments de leur histoire car ces sujets ne seront pas étudiés dans la poursuite des recherches. Nous expliciterons par la suite les raisons de ce choix.

Les 14 cas suivants seront approfondis à des degrés plus ou moins importants en fonctions du syndrome présenté par le sujet. Nous aurons l'occasion d'y revenir longuement.

Tous ces sujets présentent donc un échec scolaire électif selon notre inventaire sémiologique préalablement établit.

EMMANUEL : Il a 10 ans. Les parents ont de grandes déficiences psychologiques. Il sera négligé et très souvent laissé devant la télévision dès son plus jeune âge.

MOURAD : Il a 8 ans. Le père en difficultés psychologiques, va et vient avec sa famille, entre la France et la Tunisie, tout au long de l'année. Il agressera la mère et les enfants, les séquestrera, puis les chassera du foyer. Très tôt, il interdit à son fils, de parler en français et n'accepte de lui que des phrases en arabe. Mourad sera alors mutique.

ARMAND : Il a 11 ans. Sa mère est psychotique. Elle a une symptomatologie lourde. Elle va jusqu'à utiliser son fils comme objet sexuel.

LAURIC : Il a 13 ans. La carence affective et la violence parentale ont été constatées, il y a quelques années. L'enfant a alors été retiré du foyer familial.

BRUNO : Il a 9 ans. Le père a été violent pendant la grossesse de la mère. L'enfant est né prématurément et a été régulièrement hospitalisé de 0 à 2 ans. Intubé, il n'a jamais connu le sein ou la tétine.

KENTIN : Il a 13 ans. Il a été abandonné à 3 mois, puis adopté à 6 mois. Son père adoptif meurt alors qu'il a 1 an.

SIMON : Il a 10 ans. La carence affective a été telle que personne au sein du foyer n'avait remarqué une tumeur de la bouche qui aurait pu lui être fatale.

JACQUES : Il a 13 ans. Le milieu familial est très carencé. Les parents sont handicapés mentaux et laissent leur enfant livré à lui-même.

JEAN : Il a 13 ans. La carence affective a été remarquée lors de son passage en maternelle. L'enfant a alors été retiré par mesure de justice.

LUDOVIC : Il a 9 ans. Il a été un enfant qu'on enfermait régulièrement dans un placard pendant une grande partie de son enfance, avant que la carence affective ne soit constatée et qu'il soit retiré de sa famille. 10.

YACINE : Il a 10 ans. La mère a eu un grave accident en présence de l'enfant, alors qu'il était bébé. Elle a été hospitalisée plusieurs mois. Jusqu'à présent, il éprouve toujours une grande angoisse à se séparer d'elle. 11.

FRANCOIS : Il a 12 ans. La carence affective a été constatée et on a retiré l'enfant de sa famille. Depuis son plus jeune âge, il était très souvent mis devant la télévision. 12.

PATRICE : Il a 11 ans. La famille est non-connue des services sociaux. Rien ne transparaît des relations familiales. On soupçonne toutefois une pathologie mentale non-soignée de la mère. 13.

Nous développerons par la suite les cas de NADINE, SOFIE, ANDRE, LINDA, LOÏC et SOFIANE testés en outre au W.I.S.C.. Nous avons choisi d'arrêter la recherche sur ces cas au W.I.S.C. car, s'ils étaient hautement intéressants, les manifestations de leur syndrome n'étaient pas aussi significatives que celle des sujets que nous étudierons plus en profondeur.

Les cas suivants testés au W.I.S.C. et rencontré en entretiens sont significatifs à la recherche : ÉRIC, ALICIA, LAETITIA, AMIN, et CELINE.

Enfin les cas de JÉRÉMY, MELISSA et THOMAS représentent ceux qui ont été les plus significatifs à la recherche.

1.4. QUELLE EST LA LOGIQUE DU CHOIX DES CAS POUR LA SUITE DES RECHERCHES ?

1.4.1. Des raisons liées au sujet lui-même.

Si notre inventaire sémiologique nous a permise, sur les deux instituts de rééducation, de détecter une population de sujets susceptibles de présenter un échec scolaire électif, nous avons pu aisément apprécier le niveau intellectuel de certains sans même avoir recours au W.I.S.C. En effet, si comme le précise la grille d'observation, le niveau intellectuel du sujet est caractérisé par des capacités d'adaptation intellectuelle ponctuelles et des décalages importants dans les capacités, il était clair, au regard des exercices proposés par l'institutrice, que le niveau du quotient intellectuel était très faible chez certains. Il était donc visiblement impossible de tester ces sujets au W.I.S.C. Toutefois, lorsque nous avions des doutes concernant un sujet ayant un niveau très faible mais des réponses parfois très adaptées, nous l'avons testé au W.I.S.C. en deux étapes. Nous avons en général confirmé notre première impression. Ces sujets étant dans l'incapacité de répondre aux items les plus simples du W.I.S.C. Ainsi si ces cas étaient intéressants pour une telle recherche, ils représentaient à eux seuls un sujet de recherche de Thèse où le protocole de recherche serait adapté à ce niveau très faible de Q.I. Ainsi, l'importance des déficiences de tels sujets engendrait des difficultés matérielles à les étudier et nous obligea à nous limiter, malgré l'intérêt que présentait le cas.

Nous avons par exemple eu le cas de Lauric. Nous l'avions difficilement testé au W.I.S.C., non pas du fait de ses défaillances de la personnalité mais parce qu'il ne saisissait pas les questions qui lui étaient posées. Ainsi, le temps d'attente des réponses à été allongé par nous et le W.I.S.C. effectué en deux étapes (cf. annexe 4. p.18-27). Ce sujet à obtenu un Q.I. de 48 avec de grands décalages, et nous avons dû ne pas respecter les temps imposés par le test. Ce résultat n'est donc pas tout à fait significatif. Nous avons ensuite tenté de faire un entretien avec pour médiateur le dessin libre. Mais cela fut d'une extrême difficulté, le sujet ne comprenant pas ce qui était demandé. Puis, par la suite Lauric raconta une histoire délirante où il était impossible de dégager une logique. Les données furent ainsi inexploitables pour notre recherche.

Nous avons de plus, eu le cas d'Emmanuel, qui a refusé lui-même de participer à la recherche. Nous avons alors supposé que ce refus signifiait la crainte de devoir mobiliser trop d'affects pour le sujet qu'il craignait de ne pouvoir maîtriser. De la même manière nous eûmes le cas de Mélissa qui refusa après la phase d'observation, de participer à la recherche. Elle manifesta alors des pleurs et des cris, car elle pensait que nous allions la forcer. Nous verrons comment elle accepta par la suite, d'elle-même de se prêter à la recherche.

Au fil de nos recherches sur les deux instituts, nous avons nous-même décidé de ne garder qu'un certain nombre de cas, parce qu'il était matériellement impossible de les étudier tous.

1.4.2. Des raisons liées à la place du chercheur dans l'institution

Nous avons constaté dans le premier institut, que des problèmes internes à l'institution ont rejailli sur notre travail de recherche. Les deux pôles constitués par les classes et par les bureaux (psychothérapeutes compris) ne communiquaient pratiquement jamais entre eux. Si nous avons été introduite dans l'institut par un psychologue l'essentiel de notre travail s'effectua avec les institutrices. Au début l'équipe des psychologues était d'accord pour qu'une telle recherche ait lieu dans leur centre mais, au fil des mois, nous avons ressenti un désinvestissement de leur intérêt sans que nous saisissons réellement les raisons de ce changement.

Nous avons en outre, eu le sentiment d'être quelquefois "utilisée" par l'institution afin de régler des problèmes internes liés aux rivalités entre ces deux pôles. Les psychologues insistaient ainsi parfois pour que nous suivions un sujet ne correspondant pas à notre recherche, des rendez-vous avec certains intervenants nous étaient refusés, nous n'avions pas de salle attitrée pour travailler ou encore, ce qui était plus grave, certains intervenants s'accordaient un droit de regard sur nos recherches. Ainsi, nous devions rendre régulièrement des comptes sur les sujets rencontrés et sur le sens que nous donnions à notre recherche. Comme s'il était possible de donner un sens en fonction de ce que l'institution souhaitait ! Ces faits aboutirent à ce que des sujets nous soient refusés sous le prétexte qu'il ne fallait pas les perturber ou alors à ce que des sujets nous soient proposés car leurs difficultés posaient question. Notre rôle était ainsi parfois fourvoyé. Il nous a fallu mobiliser toute notre énergie et faire preuve de diplomatie afin de travailler comme nous avions besoin de le faire pour notre recherche dans le

respect des sujets et de l'institution qui nous accueillait. Cependant, nous avons pu observer des cas intéressants dans leur classe mais dont l'étude nous était refusée par la suite. Nous avons en outre, analysé des cas qui ne correspondaient en rien à notre recherche. Nous devions cependant accepter cette situation afin de ne pas compromettre la poursuite de nos travaux.

2. Vers des sujets hautement significatifs à la recherche

Nous tenons à préciser que nous n'avons quasiment apporté aucun élément en ce qui concerne les diagnostics médicaux sur les sujets étudiés, car ceux-ci étaient ou totalement absents du dossier ou sans aucun intérêt pour la recherche (tels des maux de ventre). Cependant, si aucun des sujets (hormis Linda) ne présentait de problème médical significatif tels que des surdités ou des troubles neurologiques, nous avons mentionné dans la grille d'observation (page 68 de la Thèse) comme trait permanent la présence d'un strabisme intermittent et de déficience de la perspective.

Nous allons ainsi présenter les cas répertoriés grâce à la grille d'observation et avec lesquels nous avons choisi de poursuivre la recherche par la passation du W.I.S.C.. Pour certains sujets le lecteur pourra aller en annexe afin d'avoir des éléments complémentaires à la compréhension.

Nous passerons ensuite aux cas qui ont été retenus pour l'ensemble de l'étude. Nous expliciterons là aussi notre choix. Puis, nous ferons alors de ces cas une analyse approfondie. Trois de ces cas sont princeps et seront alors hautement analysés pour leur immense apport à la compréhension du syndrome d'échec scolaire électif.

Les caractéristiques des sujets repérés ne seront pas systématiquement énumérées. L'ensemble de ces données a été recueilli via la grille d'observation, des éléments du dossier, des entretiens avec les institutrices et les différents intervenants tels que des éducateurs, des orthophonistes, des psychomotriciens. Les entretiens avec les psychologues, psychiatres, psychanalystes (etc.) nous ont renseignée sur les sujets et leurs problématiques et, nous ont en outre apporté des éléments de compréhension sur le milieu familial qu'il était impossible de rencontrer. En effet, les parents de tels sujets répondent en général très rarement aux rendez-vous habituels de l'institution. Nous avons donc pris la décision, après une rencontre très difficile à organiser, de ne rencontrer aucun parent, mais de cependant rassembler le maximum de renseignements sur eux.

Nous allons donc présenter ici des cas qui révèlent de façon plus ou moins marquante certains traits spécifiques de l'échec scolaire électif.

2.1. LES CAS DE NADINE, SOFIE, ANDRE, LINDA, LOÏC ET SOFIANE

NADINE

Observation (cf. annexe 5.1., p.29-32)

Nadine a 12 ans et 6 mois. Elle est l'aînée d'une fratrie de trois enfants. Elle est grande et mince, mais son corps semble parfois la gêner comme s'il était trop grand pour elle. Elle semble avoir beaucoup d'assurance parce qu'elle est autonome et qu'il lui arrive de prendre des initiatives, mais cela masque une angoisse visible dans son seul regard. Elle est souvent souriante et d'apparence agréable, affichant parfois une grande prestance où elle présente un comportement de toute puissance en se mettant en position de modèle à suivre. Dans ces moments elle fabule racontant des histoires très confuses où les situations les plus incroyables lui seraient arrivées. A d'autres moments, je la verrai très angoissée ayant une position dépressive où elle subit sans réagir les brimades des autres enfants. Mais, elle peut aussi avoir des accès de colère durant lesquels elle devient très violente et incontrôlable.

Capacités

Nadine lit difficilement mais elle a une bonne logique orale. Elle a d'importantes difficultés en mathématique où elle confond les nombres comme 70-80-90. Les unités usuelles du système métrique ne sont pas acquises. Elle a des difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps. Malgré un semblant d'assurance Nadine a toujours besoin de l'institutrice pour pouvoir investir un exercice.

Elle est très performante en gymnastique où elle effectue des acrobaties impressionnantes. Elle a une bonne technique de lutte qui lui permettra, lors d'un tournoi, de vaincre presque tous ses camarades. Mais, elle vivra très mal de perdre.

Histoire du sujet

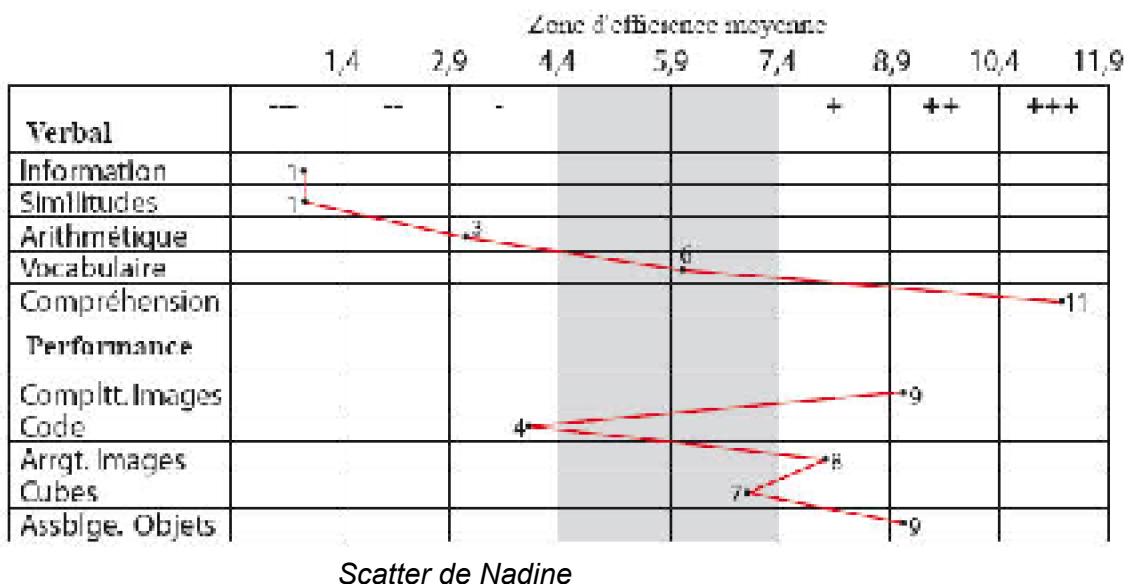
Les parents travaillaient beaucoup et ce sont les grands-parents paternels qui gardaient l'enfant. Puis, alors que Nadine a 3 mois, sa mère quittera le foyer familial, laissant sa fille avec un père alcoolique et violent. Elle-même étant enfant, avait été abandonnée. C'est la grand-mère paternelle qui élèvera Nadine, alors qu'elle avait effectué plusieurs séjours en hôpital psychiatrique. Le grand-père, lui-même alcoolique et violent, meurt lorsque Nadine a 1 an. Bébé elle aurait eu beaucoup de mal à s'endormir, pleurant presque toutes les nuits. La mère est retournée au foyer familial au bout de quelques mois, mais elle aura du mal à élever sa fille. Ainsi, lorsque Nadine nerveuse, se cognera la tête contre les portes, sa mère, pour la calmer lui donnera des douches froides. La mère a de plus un contact très agressif avec sa belle-mère surtout, lorsqu'il s'agit de Nadine. Après une scolarisation normale jusqu'au C.E.1, on admettra que cette enfant est très perturbée, agressive et aux capacités scolaires très faibles. Elle sera alors orientée dans un établissement spécialisé puis, quatre ans avant mon intervention, à l'institut de rééducation en semi-internat.

W.I.S.C.

La passation

La passation a été faite avant mon arrivée par la psychologue qui notera que Nadine

essaiera de s'investir avec une certaine euphorie, mais elle se dispersera ayant des moments où elle fabulera. Elle aura le sentiment de pouvoir tout réussir. Elle me dira d'ailleurs par la suite concernant cette passation : « J'ai eu tout juste ! »



Q.I.G. : 71 Q.I.V. : 75 Q.I.P. : 74

Moyenne standard : 5,9

Conclusion

Les Q.I. sont homogènes, mais la dispersion dans le Verbal est très importante et moyenne dans le Performance. Ce qui veut dire qu'au niveau verbal, le conflit d'investissement est très important. En effet, on voit qu'Information est à 1 alors que Compréhension est à 11. Au niveau Performance les notes varient plutôt autour de la moyenne. Le conflit est donc moyen.

Le rapport Similitudes-Cubes est dissonant par rapport aux Q.I. Ce qui montre que Nadine compense fortement au niveau de ses investissements. Cela permet aussi de mettre en évidence une pensée perceptive très développée par rapport à une pensée représentative.

Les notes d'investissement scolaire permettent de conclure à une faiblesse de ce dernier. Le 4 à Code montre une tentative de surmonter une crainte de la nouveauté. Les chutes à certains items comme Information mettent en évidence les traces de l'histoire traumatique de Nadine (A. Ferrant, 1999). Information atteste de la difficulté à assimiler des connaissances.

Complètement d'images témoigne d'une attitude de vigilance sur le monde extérieur, comme s'il fallait que Nadine soit toujours en éveil au risque que l'objet ne disparaisse à nouveau. Ceci confirme la prépondérance d'une pensée perceptive.

Compréhension a 11 atteste d'une exacerbation du visuel qui va de pair avec une attitude conforme à ce qu'elle pense que l'on attend d'elle, certainement par peur de

l'abandon. L'état parfois dépressif de Nadine laisse à penser que le lien a l'objet est certainement angoissant.

Nadine présente donc certainement une forme d'échec scolaire électif. Après l'étude de ce cas je n'ai pas souhaité aller au-delà car, des longs discours délirants de Nadine, il était extrêmement difficile d'extraire une logique. Je me trouvais toujours dans la continue nécessité de la cadrer tant d'un point de vue verbal, que physique ou encore dans les tâches que je lui demandais d'accomplir. Je compris donc toute l'impossibilité de poursuivre la recherche avec elle.

SOFIE

Observation

Sofie a 10 ans et 11 mois. Elle est la cadette d'une fratrie de six enfants. Elle est née huit ans après le 5ème enfant. Elle est de taille moyenne et présente un léger strabisme. A la démarche particulière elle donne l'impression de boiter. Lorsque, au cours d'un atelier d'art plastique, je lui demanderai de se représenter en pâte à modeler, elle fera un bonhomme tête-plate aplati sur la table. Lorsque je lui demanderai : « Où est le ventre ? » Elle mettra un bout de pâte transversal au milieu des jambes et remplira l'intérieur de l'espace ainsi formé, avec de la pâte.

Capacités

Sofie lit avec difficulté, en suivant le texte du doigt pour ne pas se perdre dans la page. Malgré tout, elle saute souvent des lignes. Elle comprend ce qu'elle lit, mais elle a des difficultés pour retrouver des mots dans le texte. Elle a de plus, des difficultés articulatoires. Lorsqu'elle devra écrire au tableau, la date, qui lui sera dictée, elle oubliera chaque fois une lettre ou un chiffre, et voulant effacer ce qui ne convient pas, elle en effacera toujours trop. Sofie a d'importantes difficultés en mathématiques où elle n'arrive pas à ordonner les nombres. En outre pour 14 par exemple, elle lit : 1-4 ou encore 41. L'addition n'est pas acquise. Et je constaterai que la contre-suggestion lui fait toujours changer d'avis. Les difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps sont flagrantes. Instable sur le plan psychomoteur, il lui est très difficile de se mobiliser de façon construite face à une tâche, même simple. Sofie recherche d'ailleurs souvent la présence maternante d'un adulte. Elle utilise toutefois une bonne technique de lutte.

Histoire du sujet

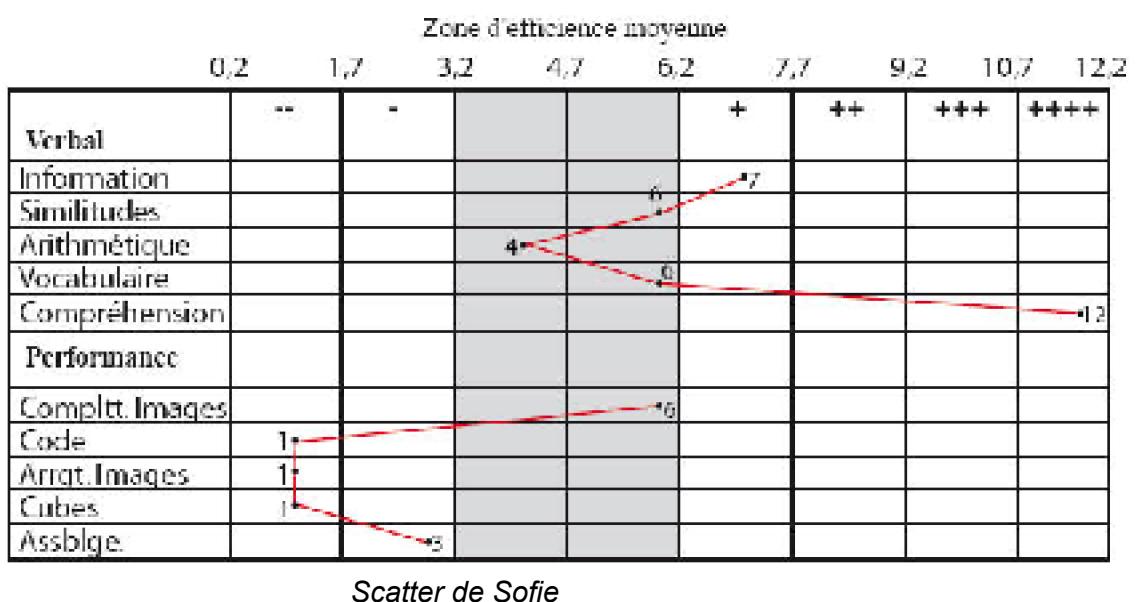
La mère de Sofie a eu de l'hypertension et était très déprimée durant sa grossesse. Elle sera incapable de s'occuper de son enfant après la naissance. Sofie sera alors élevée par sa grande sœur de 17 ans son aînée. C'est lorsque l'on a remarqué son retard dans les acquisitions scolaires au C.P., les défaillances au niveau de sa personnalité, son angoisse et ses difficultés de langage, que Sofie a été orientée à l'institut en internat, trois ans avant mon intervention. Elle se présentera la première fois très collée à sa mère n'ayant aucune autonomie pour s'habiller, se coiffer, etc.

W.I.S.C. (cf. annexe 5.2., p.33-42)

La passation

Sofie sera attentive et sérieuse. Parfois, quand la difficulté sera trop grande, elle voudra s'arrêter, mais elle se motivera lorsque je l'encouragerai à faire de son mieux. Elle semblera très fatigable. Recherchant une relation fusionnelle et maternante avec moi, elle exhibera des connaissances que je ne lui demande pas. Souvent plaintive, elle semble exprimer des angoisses archaïques.

Complètement d'images sera moyennement investi, mais elle remarquera assez bien les éléments manquants. Information sera meilleure, mais les résultats seront ici en dents de scie. Code sera totalement échoué. Sofie est très lente et est obligée de toujours regarder le modèle. A Similitudes elle échouera lorsqu'il s'agira d'éléments non palpables tels que "mètre et kilo ". A Arrangement d'images, il lui sera impossible de mettre deux images dans l'ordre. Arithmétique montrera que Sofie comprend l'addition. Elle échouera à Cubes, où les éléments seront très difficilement manipulables en fonction du modèle. Les résultats à Vocabulaire varient. Assemblage d'objets confirmera la difficulté à manipuler les différents éléments. Compréhension à 12 sera étonnamment réussi, avec ici encore des résultats inégaux.



Q.I.G. : 63 Q.I.V. : 79 Q.I.P. : 55

Moyenne standard : 4,7

Conclusion

Les Q.I. de Sofie sont très hétérogènes avec un écart de 24 points entre le Verbal et le Performance. Ce qui veut dire que l'investissement intellectuel est très différent, en faveur du Verbal. Les dispersions sont importantes au Verbal et moyennes au Performance, mais je remarquai aussi que le niveau est très bas. Si cela confirme la présence d'un

échec scolaire électif, cela montre aussi qu'au niveau corporel il y a certainement le début d'un certain « enkystement » des difficultés (A. Ferrant, 1999).

Le rapport Similitudes-Cubes confirme le niveau des Q.I. de Sofie et montre que, malgré un bas niveau, elle utilise plus une pensée représentative que perceptive, puisque Similitude est supérieur à Cubes de 5 points. Les notes d'investissement scolaire attestent d'une certaine motivation pour les apprentissages. Toutefois, cet investissement est réfréné par une certaine angoisse devant la nouveauté marquée par la chute à Code. Sofie parvient toutefois à acquérir des connaissances, à les retenir et à les restituer avec une certaine exhibition, ce qui est confirmé avec le 7 à Information.

Le 12 à Compréhension témoigne d'un fort souci de se conformer à ce qu'elle pense que l'on attend d'elle. Ceci témoigne sans doute d'un fonctionnement en faux self (D.W.Winnicott, 1952). Les faibles notes au Performance attestent de la trace de l'histoire traumatique de l'enfant, qui va particulièrement toucher le corps. A Complètement d'images, seul item investi au Performance, Sofie montre qu'elle reste comme en éveil sur le monde extérieur, très probablement par crainte de perdre l'objet.

Sofie présente un échec scolaire où le corps est fortement touché et où étrangement, comme tout sujet "normal", la pensée est plus représentative que figurative. Sofie ne semble en outre, "tenir" que par un faux-self tenace mais très certainement protecteur.

ANDRE

Observation

André a 9 ans et 1 mois. Il est le cadet d'une fratrie de deux enfants. De petite taille, vif et plutôt souriant, il m'apparaîtra la première fois calme et gentil. Mais je le verrai par la suite agressif et même violent, entrant dans des crises où il est incontrôlable. Il se met parfois dans une position persécuteur-persécuté, où il agresse les enfants et les adultes, dans le visible espoir de se faire battre. Il s'isole quelquefois des autres enfants, refusant l'activité qui lui est proposée. Dans une position plus dépressive, il lui arrive de pleurer, seul dans un coin. Il me dira qu'il aime le football, mais que son père lui dit : « C'est pour les gogolles. » Je le verrai alors faire le fou en disant : « Je suis gogolle ! » et amuser ainsi tout le monde. Dans une sorte de jeu de réciprocité qu'il établira avec moi il me demandera de dessiner des objets puis il les dessinera à son tour. Il me donnera ensuite des appréciations. Je le verrai alors m'attribuer des "faux", "vu" et "boff", et à lui des "bien", "très bien", "juste". Puis il me dira qu'il joue à « coucoupable ».

Capacités

Il a un retard de langage qui ne permet pas de comprendre tout ce qu'il dit. Il a des difficultés en lecture et l'écriture est très désorganisée. Les lettres n'ont pas toutes la même taille et les phrases écrites les unes sur les autres rendent le texte illisible. André semble perdu dans l'espace de sa feuille. Il sait compter jusqu'à 100 mais seule l'addition est acquise.

André sait utiliser un ordinateur. S'il investit aussi le sport où il est très fort, c'est dans

un esprit de prouesse où il essaie de montrer aux autres qu'il est le meilleur. Parallèlement, il a d'importantes difficultés en motricité fine. André investit réellement les apprentissages lorsqu'il a un adulte près de lui.

Histoire du sujet

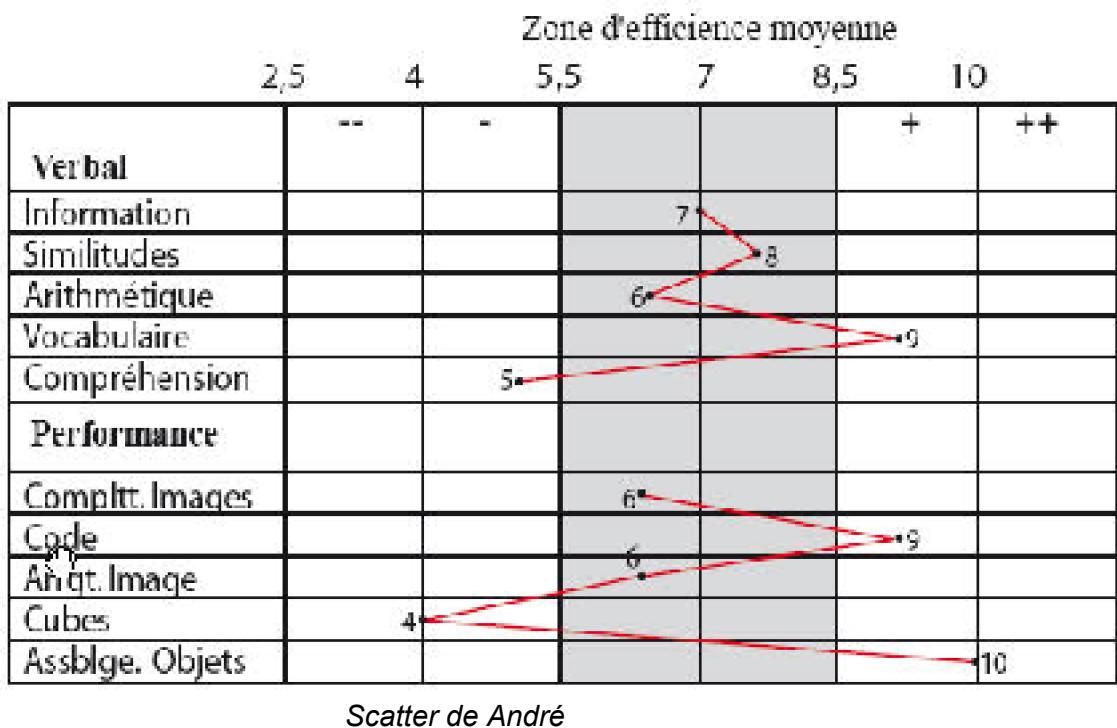
Son grand frère est normalement scolarisé. De plus, ses parents sont enseignants. Ils disent ne pas comprendre pourquoi André a tant de difficultés, alors qu'ils ont tant d'espoir en son avenir professionnel. Ils sont d'ailleurs persuadés que leur fils reprendra une scolarité normale. Les grands-parents maternels ont eu, avec l'accord de la mère, le monopole de l'éducation d'André. Ce qui a conduit le couple à se séparer. Le père ne supportait plus d'être écarté de l'éducation de son fils. Suite à cette séparation le papa d'André sera presque complètement exclu de la vie de son fils. Actuellement, il voit régulièrement son enfant et lui impose un mode d'éducation contraignant. Il ira jusqu'à lui interdire de jouer au football et l'inscrira dans un club de rugby, parce qu'il préfère ce sport.

Lorsque André était confié aux grands-parents il avait souvent des convulsions. Après deux tentatives de scolarisation normale, il est exclu de l'école maternelle parce qu'on le considérait comme trop dangereux de par son agressivité et sa violence. Après un passage en institut médico-éducatif (I.M.E.), il sera orienté en institut de rééducation, deux ans avant mon intervention, afin d'être globalement pris en charge sur une période plus longue.

W.I.S.C. (cf. annexe 5.3.1., p.43-52)

La passation

Très attentif et motivé André s'excitera de plus en plus, voulant finir tous les items, même lorsqu'il échouera. Il dira souvent au cours de cette passation : « Je suis le plus fort ! » Il aura beaucoup de mal à rester en place et voudra toucher à tous les éléments du W.I.S.C. Il s'énervera lorsqu'il sentira la difficulté grandir. A Assemblage d'objets, il aura des difficultés à joindre deux éléments et s'irritera en disant : « ça veut pas rester en place ! » A Mémoire des Chiffres, la forte concentration qu'il s'impose l'empêchera de rester assis. L'agitation sera alors totale. Il s'inquiètera à chaque item du résultat et arrivera à lire mes annotations.



Q.I.G. : 78 Q.I.V. : 82 Q.I.P. : 79

Moyenne standard : 7

Conclusion

Les Q.I. sont homogènes, mais il y a des dispersions aussi bien au Verbal qu'au Performance. Ceci témoigne de tensions qui secouent André surtout au niveau corporel, et confirme la présence d'un échec scolaire électif.

Le rapport Similitudes-Cubes dévoile une pensée représentative et conceptuelle plus développée qu'une pensée perceptive. Cela met aussi en évidence une lutte contre la dépression, certainement engendrée par la crainte d'être éloigné de l'objet. En effet, Similitudes incite à rapprocher deux éléments en leur trouvant un point commun.

Les notes d'investissement scolaire montrent qu'André s'investit dans les apprentissages et qu'il veut réussir, mais il est débordé par son agressivité qu'il ne peut maîtriser. Il est en outre assailli par une grande peur d'être éloigné de l'objet.

André présente donc un échec scolaire électif. Cependant, sa problématique semble être fortement liée au tiraillement familial au niveau de son éducation. Plusieurs éléments témoignent d'un manque de malléabilité de l'environnement et donc du forçage.

« Le forçage est lié à une absence de confiance dans les processus naturels de développement de l'enfant, tant au niveau physique qu'au niveau psychique. » (M. Berger, 1997, p. 36)

Tous veulent éduquer André à leur manière et il ne reste plus à l'enfant la possibilité d'être lui-même. « Qui dois-je satisfaire ? » semble être une de ses préoccupations majeures d'où les tensions permanentes qui l'animent.

LINDA

Observation

Linda a 13 ans et demi. C'est une belle jeune fille souriante et agréable. Toujours impeccablement habillée et souvent maquillée, elle témoigne d'un désir de plaisir et d'une entrée certaine dans l'adolescence. Elle parle d'ailleurs beaucoup des garçons et du sentiment amoureux. Linda n'est ni timide ni perturbatrice, mais elle éprouve un réel plaisir à ne pas passer inaperçu. Elle respecte plutôt les règles de vie et est polie. Mais, elle n'est pas très organisée au niveau de ses affaires. En récréation elle se promène avec ses amies. Linda ne présente apparemment pas de problèmes de comportement.

Capacités

Linda se met assez facilement au travail. Elle écoute et essaie de travailler du mieux qu'elle peut. Elle est studieuse mais elle se décourage relativement vite. Son degré de concentration est variable d'où des résultats nuancés. Je la verrai par exemple complètement retirée du groupe posant sa tête sur la table comme si elle allait dormir. Souvent elle ne comprend pas les consignes. Il faut alors être à ses côtés pour obtenir une reprise de la motivation, car elle se laisse assez facilement démotiver. Elle a réellement besoin qu'on lui explique plusieurs fois.

L'expression orale est abondante mais souvent sans véritable organisation de la pensée. Elle éprouve d'ailleurs des difficultés à développer un raisonnement. Elle lit de façon hésitante et ne respecte pas la ponctuation. De plus le texte n'est en général pas compris. A l'écrit elle éprouve des difficultés à organiser et à rédiger sa pensée. Elle peut difficilement construire des phrases qui aient un sens. Elle a de grandes difficultés de compréhension et de raisonnement en mathématiques. Elle connaît toutefois l'addition, la soustraction et même la multiplication. Linda accepte mal de faire des erreurs. Elle les nie en prétendant avoir dit ou avoir voulu faire ce qu'on lui explique.

Histoire du sujet

Linda est la dernière fille d'une fratrie de 8. Sa mère dit qu'elle est un « accident de pilule » Linda a été une prématurée de 2 kilos 5. Son père et sa mère sont employés de service. Les parents ont divorcé lorsque l'enfant avait 7 ans. Linda vit actuellement avec sa mère et toute la fratrie.

Elle a parfois des absences neurologiques et a un traitement pour l'épilepsie. Elle fera un début à l'école primaire puis, sera scolarisée en C.L.I.S. (classe d'intégration scolaire). Elle fait ensuite une 6ème S.E.G.P.A. (section d'enseignement général et professionnel adaptée) et entre l'année de mon intervention en institut de rééducation.

W.I.S.C. (cf. Annexe 5.4., p.53-59)

La passation

Linda sera très motivée de faire partie de ma population. Elle exprimera qu'elle fera

de son mieux. L'investissement de Linda sera alors tout à fait normal. Elle exécutera les consignes sérieusement et avec une réelle envie de faire le maximum.

Elle parlera parfois de sa mère tout en disant ne pas vouloir en parler. Il y a chez elle une réelle souffrance cachée. Je remarquerai d'ailleurs, qu'avant chacune de nos rencontres elle passera systématiquement aux toilettes. Et, j'aurai le sentiment, pour avoir entendu certains bruits, qu'elle se fait vomir.

Résultats

Verbal

Information : 4

Des mots simples sont inconnus de Linda. Elle se bloquera par exemple au mot « vache ». Et selon elle, l'« estomac » sert à respirer.

Similitudes : 8

Ici elle montre qu'elle comprend bien ce qui relie deux éléments entre eux. Les réponses seront rapides et plutôt précises.

Arithmétique : 6

Linda fera de grands efforts pour arriver à ce résultat. Elle comptera tant bien que mal avec ses doigts.

Vocabulaire : 7

Linda connaît beaucoup de vocabulaire. Toutefois ses résultats seront en dent de scie. Elle sait par exemple ce que veut dire "appétissant" et "insinuer" mais elle ne connaît pas les mots "libraire" ou encore "fable" plus simples.

Compréhension : 11

Cet item sera un des mieux réussi par Linda. Elle aura des réponses adaptées à différentes situations. Elle m'expliquera longuement sa pensée avec beaucoup de détails.

Performance

Complètement d'images : 10

Linda montrera ici qu'elle est très attentive aux détails manquants. De plus cette attention sera rapide. Elle n'échouera qu'à 5 questions de la fin sur 26.

Arrangement d'images : 8

Ici Linda montre qu'elle se situe plutôt bien dans le temps. Les histoires sont pour la plupart bien positionnées. Linda ne fera que trois erreurs sur les 12 figures à réaliser.

Cubes : 11

Cette épreuve est une des mieux réussies de Linda. Elle manipulera les cubes avec habileté. Elle réussira toutes les figures sauf l'avant dernière. Ici elle essaiera d'aller plus vite.

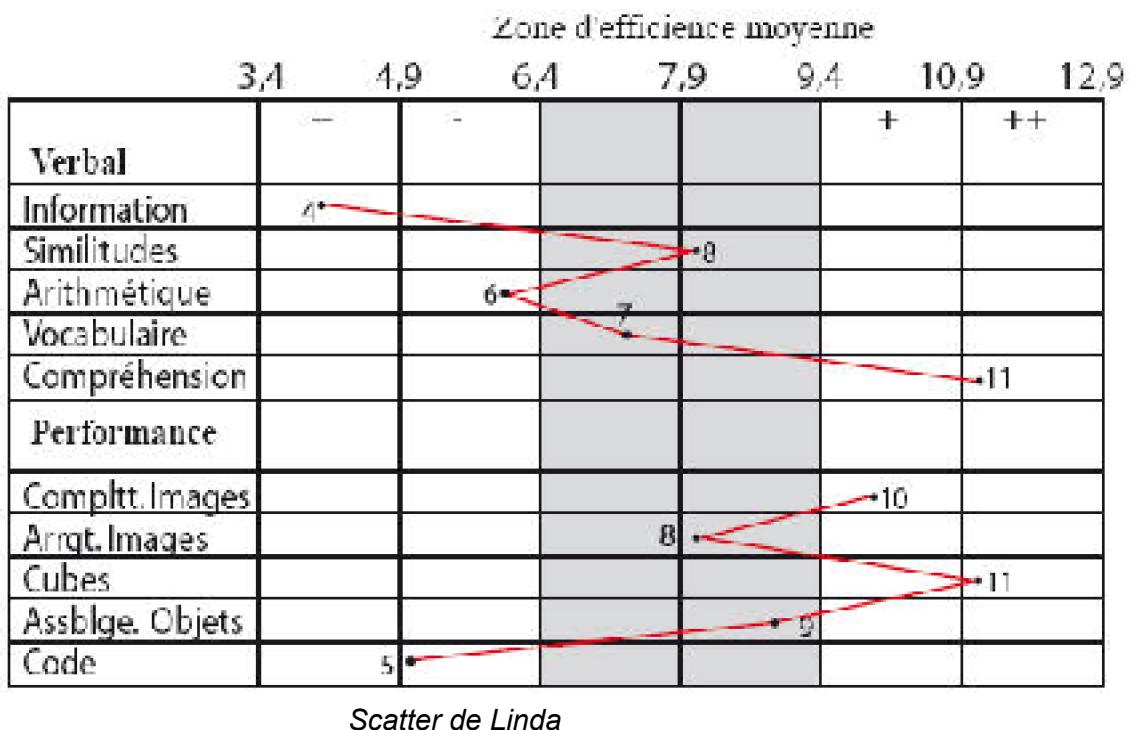
Assemblages d'objets : 9

Ici presque toutes les figures sont justes. Seule la première comporte une erreur.

C'est le temps passé sur les modèles qui ne lui permet pas d'avoir un meilleur résultat.

Code : 5

Linda a ici du mal à suivre. Elle est souvent obligée de regarder les modèles et se trompera parfois. N'étant pas assez rapide elle ne pourra obtenir un bon résultat.



Q.I.G. : 84 Q.I.V. : 82 Q.I.P. : 89

Moyenne standard : 7,9

Analyse du W.I.S.C.

La lecture des Q.I. laisse à penser qu'il ne s'agit pas d'un échec scolaire électif, l'écart n'étant que de 7 points entre le Verbal et le Performance. Toutefois, lorsque l'on regarde au niveau des dispersions, celles-ci sont importantes au Verbal (7 points), au Performance (6 points), et sur toute la courbe. Ceci veut dire qu'il s'agit peut-être d'une forme d'échec scolaire électif masqué par des Q.I. homogènes.

Le rapport Similitudes-Cubes atteste d'une pensée plus figurative que conceptuelle, puisque Cubes est supérieur de 3 points à Similitudes. La pensée est donc ancrée au réel. On comprend dès lors les difficultés de Linda à construire un raisonnement.

Les notes d'investissement scolaire (Information : 4, Arithmétique : 6, Vocabulaire : 7 et Code : 5) témoignent d'un investissement variable où le verbal prime. La note de 5 à Code informe sur la grande difficulté de Linda apprêhender la nouveauté. Il lui faut un temps d'adaptation important face à un nouvel apprentissage.

Avec le 11 à Compréhension on voit que Linda fait un effort pour être conforme à ce qu'elle pense que l'on attend d'elle. Mais surtout elle a une bonne adaptation aux normes

sociales. Complètement d'images à 10 associé au 9 à Assemblage d'objets confirment l'attention aux détails. Linda est donc très en éveil sur ce qui se passe autour d'elle, comme si elle avait l'angoisse de ne pas pouvoir maîtriser les choses si elle ne les voit pas. Ceci pourrait signifier que Linda présente une structure psychique de type abandonnique.

Au-delà de ses difficultés scolaires, Linda semble être prise dans une problématique adolescente, visiblement une anorexie. En outre, elle maîtrise des bases de calcul comme la multiplication, qui montre que son niveau est différent des sujets présentant un réel échec scolaire électif au regard de ma grille d'observation. Cependant, j'ai souhaité aller plus loin avec ce cas en lui proposant un WI.S.C. car elle présentait toutefois une majorité des caractéristiques de la grille, tels que des résultats scolaires déséquilibrés, des difficultés à assimiler des connaissances ou encore un état dépressif. Malgré un Q.I. peu élevé, Linda semble plus correspondre aux cas étudiés par B.Gibello. Il s'agit peut-être d'une autre catégorie d'échec scolaire électif ayant ses caractéristiques propres.

LOÏC

Observation

Loïc a 12 ans et demi, mais il paraît beaucoup plus âgé. Il est grand et presque obèse. D'apparence soignée, il utilise à l'inverse un vocabulaire très vulgaire et est presque violent. Il gesticule et court beaucoup faignant d'agresser ou poussant ceux qui l'entourent. Visiblement il essaie à sa manière, de toucher l'autre. Si son mode de communication est verbal et gestuel, le passage à l'acte semble aussi être primordial chez lui. Loïc est très perturbateur dans la classe et même dans la cour. Il empêcherait presque la classe de fonctionner du fait de sa seule présence. Ainsi, les autres enfants ne veulent plus jouer avec lui. Il est très instable, hypertonique et nerveux. Il est aussi très anxieux. Parfois, il n'est ni vulgaire ni agressif, comme s'il avait su provisoirement se maîtriser. Il existe chez lui un mal être évident et un grand besoin de limites. L'école et la famille ont dû mal à le cadrer. Visiblement Loïc attend une grande aide de l'adulte.

Capacités

Loïc est physiquement actif mais lent dans les apprentissages. Son comportement l'empêche de s'investir en classe au mieux de ses capacités. Toutefois je le verrai assez souvent travailler consciencieusement et obtenir de bons résultats. Il est certainement dans sa classe le meilleur élève. Il éprouve un grand besoin de prouver qu'il peut tout réussir, ce qui le stimule. Mais il accepte difficilement l'échec.

Si ses compétences sont plutôt hétérogènes, Loïc sait lire et écrire et se repérer dans le temps. Il sait en outre résoudre des problèmes simples ou encore retrouver des phrases dans un texte. Son intelligence semble normale. Il a un bon niveau général.

Histoire du sujet

Les défaillances du comportement s'originent dans un milieu familial peu favorable. Il n'y a

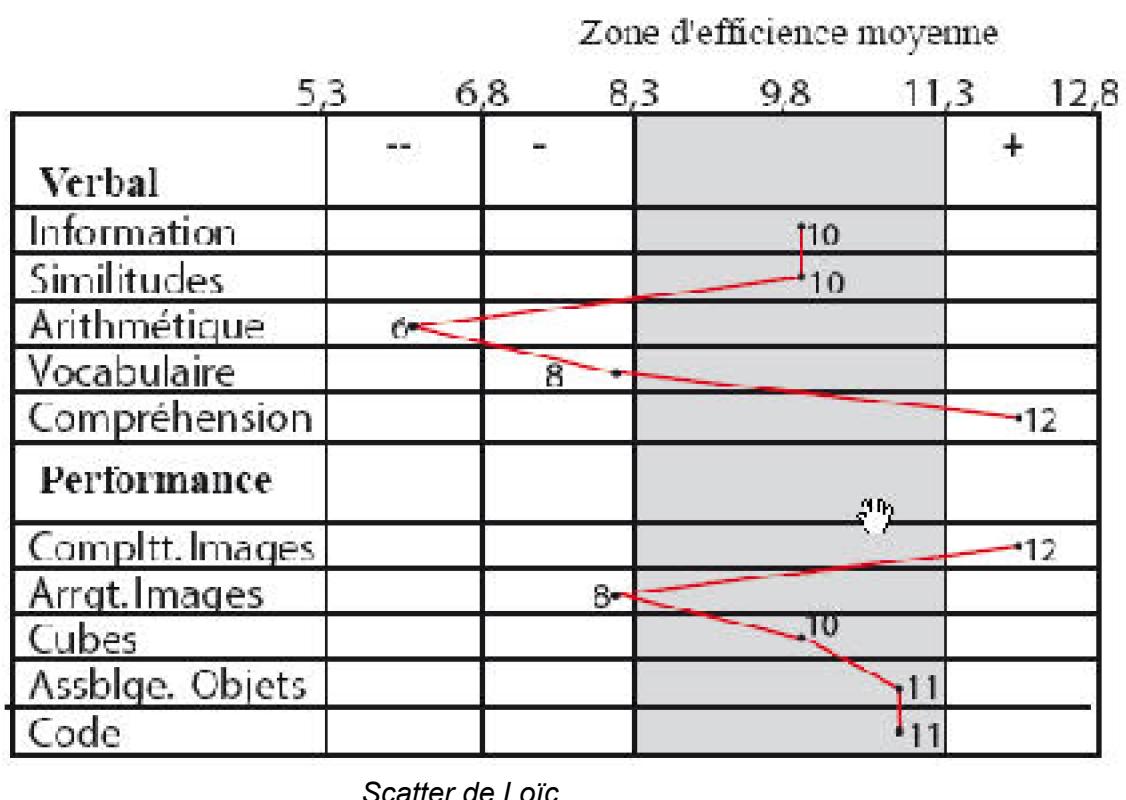
aucune cohérence éducative. Dès son plus jeune âge l'absence de contrainte et de frustration a abouti à ce que l'enfant n'obéisse plus. Les parents n'ont plus aucune autorité sur lui. Le conflit est donc permanent entre eux. Actuellement, les parents sont en attente d'aide et de soutien.

Loïc ira à l'école primaire jusqu'au C.M.2 puis du fait de son comportement, sera orienté en institut de rééducation l'année de mon intervention.

W.I.S.C. (cf. annexe 5.5., p.60-66)

La passation

Loïc s'investira sérieusement, essayant toujours de faire de son mieux à chaque item. Son rapport à chaque subtest semble être tout à fait normal. En outre, son comportement agressif et même parfois violent ne se manifestera pas ici.



Q.I.G. : 98 Q.I.V. : 95 Q.I.P. : 102

Moyenne standard : 9, 8

Analyse du W.I.S.C.

Les Q.I ainsi que la moyenne standard donnent une parfaite indication quant au niveau de Loïc, qui est bon. Les Q.I. ne sont pas hétérogènes, puisque l'écart n'est que de 7 points entre le Verbal et le Performance. Toutefois, les dispersions sont importantes au Verbal (6 points). Loïc présente sans doute une forme d'échec scolaire faiblement déséquilibré (6 points). Ce qui pourrait donc être tout à fait normal, comme nous l'avons vu dans l'exposé

théorique préalable.

Similitudes et Cubes ont la même note (10) et se situent autour de la moyenne, ceci ne donne donc pas d'indication sur le mode de pensée qui prime chez Loïc. Le niveau de Loïc est cependant bon.

Les notes d'investissement scolaire (Information : 10, Arithmétique : 6, Vocabulaire : 8 et Code : 11) témoignent d'un investissement relativement variable, mais en moyenne bon, avec des difficultés en mathématique. Toutefois, avec la note de 11 à Code on voit que Loïc a une facilité à investir la nouveauté.

La note de Compréhension à 12 témoigne d'une bonne adaptation sociale certainement contrecarrée par les troubles du comportement de Loïc.

Si au cours des observations et à l'aide de la grille j'ai pensé que Loïc présentait un échec scolaire électif, j'ai pu mettre en évidence que sa problématique était certainement tout autre. Incontestablement Loïc a des graves difficultés scolaires liées à des défaillances importantes du comportement. Cependant, cet échec scolaire au regard des résultats de Loïc au W.I.S.C., n'est pas un échec scolaire électif.

SOFIANE

Observation

Sofiane a 13 ans, mais il paraît en avoir 8 ou 9, car il a un comportement très enfantin, est de petite taille et ne semble pas avoir atteint la puberté. C'est un garçon bavard donnant l'impression d'être sûr de lui. Mais, il est fortement dépendant de l'adulte et a d'importantes défaillances du comportement et de la personnalité.

Il ne tient pas en place dans la classe. Il est d'ailleurs toujours très difficile à l'institutrice de le calmer et de lui faire prendre la position d'un écolier. Très instable et sans doute hyperactif, il se met parfois, pour se calmer, dans le placard en position du fœtus, comme s'il y avait son nid.

Ne supportant pas la frustration, il est très souvent en conflit avec les autres. En outre, Sofiane n'aime pas qu'on lui coupe la parole. En colère, il prend des crises où il jette sa feuille et tout ce qui est sur sa table. Il vit dans l'immédiateté et l'agir et a parfois des passages à l'acte auto-destructeurs.

Sofiane manque de plus, de patience et d'organisation. Difficile à motiver, lorsque j'y parvenais, il voulais aller trop vite sans prendre le temps de réfléchir. Ayant du mal à se calmer, il ne peut en outre se concentrer. Perméable à toute excitation, il a visiblement des difficultés à canaliser son énergie. L'institutrice le laisse aller à son rythme, vivre ses crises et son isolement dans le placard. Elle évite ainsi le conflit et obtient parfois un investissement scolaire ponctuel de Sofiane.

Capacités

Lorsque Sofiane ne comprend pas un exercice il s'énerve en reprochant quelque chose à un de ses camarades. Il prétend que ce dernier le perturbe ou qu'il lui a pris ou dit

quelque chose. Il camoufle ainsi tant bien que mal son incapacité à résoudre la tâche qui lui a été confiée. Lorsque à l'inverse il réussit un exercice et qu'il arrive aussi parfois, à expliquer son cheminement intellectuel, il témoigne d'une grande angoisse à faire un exercice similaire. Visiblement il craint de ne pouvoir effectuer à nouveau l'activité et de montrer ainsi aux autres, et de s'avouer à lui-même, ses difficultés qu'il avait pour un temps, pu surmonter.

Il éprouve de grandes difficultés en ce qui concerne la logique, la déduction ou même la simple réflexion. Il en va de même en calcul où l'addition est un véritable problème. La retenue étant problématique, il se bloque complètement.

Il lit assez bien mais de façon lente. L'expression écrite est difficile, les constructions de phrases étant presque impossibles. De plus, il semble refuser d'écrire. Face à sa feuille il se bloque et prend un certain temps avant de se lancer comme s'il était pris d'une certaine angoisse.

Sofiane est un garçon qui demande à avoir du travail mais il ne l'exécute pas, bâclant systématiquement tout.

Histoire du sujet

Sofiane est le seul enfant du couple. La mère a d'autres enfants d'une première union, que le père de Sofiane battait et pour lesquels il a été condamné pour maltraitance. A présent il laisse Sofiane faire ce qu'il veut. Mais, il existe une rivalité importante avec les autres enfants pour qui Sofiane serait le bouc émissaire.

La famille très démunie, est connue par les services sociaux. Elle reçoit des aides financières, éducatives et psychologiques. Sofiane a subi des carences affectives et éducatives importantes. Il est encoprétique. En quête affective, il présente sans doute une problématique de type abandonnique.

Il est à noter que le prénom de Sofiane est d'origine arabe alors qu'aucun des parents n'est arabe et qu'aucun autre enfant n'a de prénom de cette origine. Ce fait pourrait être le signe d'un non-dit.

W.I.S.C. (cf. annexe 5.6.1., p.67-73)

La passation

Lorsque j'ai proposé à Sofiane d'effectuer un W.I.S.C., il a été très motivé. Toutefois, le jour venu il semblait présenter une angoisse grandement camouflée. Il s'assoirra ensuite tranquillement et attendra mes consignes calmement. Il sera attentif, très coopératif et travaillera sérieusement. Ses problèmes de comportement n'apparaîtront pas ici.

Résultats

Verbal

Information : 4

Sofiane connaît peu de vocabulaire et témoignera même d'une grande indécision concernant les définitions. Elles resteront souvent floues et beaucoup de notions seront

méconnues. Pour Sofiane "douzaine" est fait de deux éléments et "paire" de quatre.

Similitudes : 5

Sofiane répondra à plusieurs questions. Toutefois, au regard de son âge il ne pourra pas obtenir un bon résultat. A "Téléphone-radio" il commencera à diviser les fonctions. Sofiane fera toutefois un réel effort pour répondre. Il donnera plusieurs réponses rapidement et essaiera de vérifier sur mon visage leur exactitude.

Arithmétique : 5

Ici encore Sofiane répondra juste à de nombreuses questions. Il n'échouera qu'à partir de la 12ème question sur 18. Ici encore le rapport à l'âge donnera ce faible résultat.

Vocabulaire : 5

Les résultats seront ici en dents de scie. Sofiane répondra en effet très juste jusqu'à la 6ème question puis il commencera à alterner réponses justes et réponses fausses. Car ici encore il se précipitera pour répondre et réussira à donner parfois de bonnes réponses. Ainsi, il saura ce que veut dire le terme "appétissant" et non le terme plus simple de "paresseux", connotant un affect lié aux difficultés scolaires.

Compréhension : 7

Cette note est l'une des plus élevées de Sofiane. Il me submergera ici encore de réponses dans l'espoir de donner la bonne. Très prolixe, il fournira souvent des réponses très adaptées à la situation.

Performance

Complètement d'images : 4

Si Sofiane témoigne d'une attention développée jusqu'à la 12ème question (sur 26). Il semblera par la suite plutôt perdu. Il répondra alors tout ce qui lui passe par la tête. Ici encore les résultats seront inégaux.

Arrangement d'images : 6

Sofiane sera étonnant ici. Il arrivera à m'expliquer de manière chronologique les différentes histoires sans faire d'erreur, mais il ne mettra pas les vignettes dans le bon sens. C'est comme si le sens visuel était inversé. Ainsi, il obtiendra de nombreuses réponses fausses. Seules les trois premières histoires seront correctement positionnées.

Cubes : 8

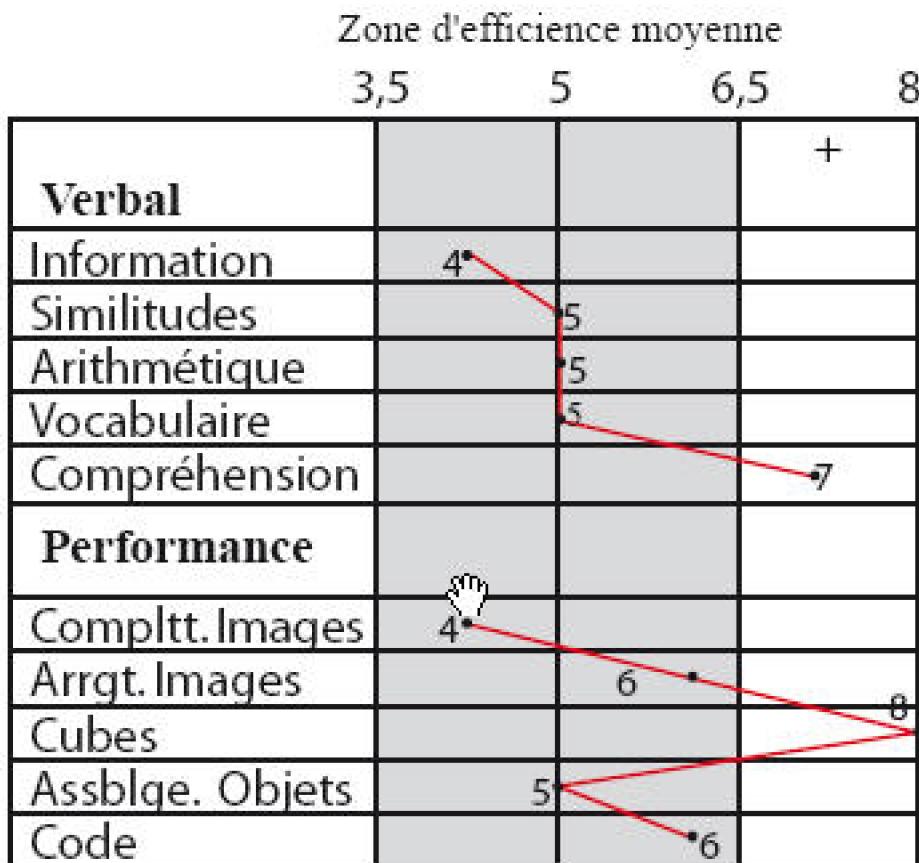
Cubes sera l'épreuve que Sofiane réussira le mieux. Il n'échouera qu'à trois épreuves de la fin et les temps d'exécution seront relativement courts. Sofiane montrera une capacité étonnante à manipuler les cubes dans tous les sens et à reproduire le modèle avec une certaine habileté.

Assemblage d'objets : 5

Ici encore Sofiane comprendra facilement ce qu'il faut faire et l'exécutera assez rapidement. La plupart des figures seront réalisées sans erreur et assez rapidement. Seul le modèle "fille" comportera plusieurs erreurs. Cette note n'est pas révélatrice des capacités de Sofiane dans ce domaine.

Code : 6

Ici Sofiane essaiera d'être rapide mais il éprouvera visiblement des difficultés à mémoriser les figures. La motricité fine, permettant de manipuler le stylo, n'est pas suffisamment développée.



Scatter de Sofiane

Q.I.G. : 66 Q.I.V. : 69 Q.I.P. : 70

Moyenne standard : 5

Analyse du W.I.S.C.

Les Q.I. sont faibles. Le Q.I. total n'atteint pas la limite de 68, reconnu comme étant la note au-dessus de laquelle tout sujet est considéré comme "normal". Ainsi Sofiane pourrait être atteint d'une forme de débilité mentale. Toutefois, certaines notes bien au-dessus de la moyenne comme le 8 à Cubes ou le 7 à Compréhension sont étonnantes. Une débilité mentale devrait plutôt donner des notes basses et situées autour de la moyenne. Sofiane a donc un niveau général faible qui pose question.

De plus, l'écart est de 1 point entre les Q.I. Verbal et Performance. Ce qui veut dire que Sofiane ne présenterait pas d'échec scolaire électif comme je l'ai cru lors des observations. La plupart des notes tournent d'ailleurs autour de la moyenne. Sofiane présente donc une pathologie psychique particulière.

Ceci est confirmé par les dispersions d'un item à l'autre. En effet, la dispersion de 3 points au Verbal est non significative. Elle est de 4 points, donc moyenne au Performance. Ceci confirme qu'il ne s'agit pas d'un échec scolaire électif. Sofiane ne correspond donc pas au type de sujet que je recherche.

Le lecteur pourra cependant avoir des éléments de réflexions sur ce cas en annexe (p.74-87).

La passation du W.I.S.C. a permis d'affiner plus en profondeur la première investigation via la grille d'observation. Nous avons ainsi pu constater que certains cas ne présentent pas véritablement un échec scolaire électif au sens où nous l'avions défini, et que si la plupart de ces cas sont atteints d'une forme de ce syndrome, il s'agit d'une autre forme que celle que nous étudions. Il y a par exemple des sujets qui savent multiplier, d'autres qui ont un bon niveau de Q.I.. D'autres encore ont une problématique d'échec scolaire électif liée à des difficultés d'ordre sexuel plus développées. Malgré les difficultés scolaires, de tels sujets semblent déjà avoir dépassé un certain stade de maturation psychologique. Ces cas sont certes intéressants et présentent sans doute une forme d'échec scolaire électif mais leurs difficultés nous semblent devoir s'aborder différemment. Certains d'entre eux, comme Loïc par exemple, correspondent davantage aux cas étudiés par B. Gibello.

2.2. CINQ CAS SIGNIFICATIFS A LA RECHERCHE : CELINE, LAËTITIA, ALICIA, ÉRIC ET AMIN.

Nous aborderons ici les cas significatifs à la recherche. Nous développerons nos analyses en introduisant le 3ème élément de notre méthodologie, à savoir l'entretien avec pour médiateur le dessin libre.

CELINE

Observation

Céline est une enfant de 12 ans. De taille moyenne, elle porte souvent des jeans trop serrés et un tee-shirt au niveau nombril, comme si elle cherchait à aguicher. Elle a d'ailleurs un côté ambigu, se présentant comme un garçon manqué mais aussi comme une fillette efféminée. Presque adolescente avant l'heure, elle est dans une sorte de confusion sexuelle. Très perturbée, elle est très agitée, ne pouvant rester en place plus de quelques minutes en classe.

Somatisant à l'excès, elle s'invente des douleurs et des maux de tête. N'importe quelle rougeur ou petit bleu qu'elle se fait, souvent volontairement, la mettent dans une position de grande fatigue et de déprime. Elle réclame alors sans cesse d'aller à l'infirmierie ou d'avoir un pansement, en exagérant si on ne répond pas très vite à ses demandes. Elle traîne aussi souvent sa tête sur la table comme si elle était trop lourde pour elle.

Voulant sans cesse être remarquée, elle se met dans des positions masochistes où

elle cherche à se faire battre par les autres et se plaignant ensuite de ce qu'ils lui font subir. Elle suscite ainsi le rejet et a donc des difficultés à s'intégrer au groupe. Je remarquerai de plus, que Céline a des moments d'absences où semble-t-il, elle ne pense à rien, émergeant de temps à autre pour dire un mot comme si elle écoutait discrètement ce qui se dit autour d'elle.

Capacités

Céline manque d'autonomie et sollicite sans cesse l'adulte sans même essayer de lire une consigne. Face à un exercice qu'elle n'a même pas regardé, elle répète inlassablement : « J'arrive pas ! Je comprends rien ! Tu peux m'aider ?... »

Ne voulant rien faire et étant désordonnée, elle bâcle son travail et se décourage vite. Elle a peut-être des capacités mais très impulsive, elle s'énerve facilement ce qui l'empêche d'aller au bout de son activité. Ainsi, si elle ne comprend pas, il lui arrive de froisser sa feuille et de la jeter. Elle répond si vite par la fuite ou la dévalorisation qu'il est difficile de savoir si elle ne sait pas ou si elle ne veut pas faire. Il faut donc constamment la solliciter, sachant qu'elle finit rarement un exercice.

Visiblement, Céline éprouve des difficultés et une angoisse à penser, comme si cela était source d'une grande souffrance psychique. Si elle est toujours en train de mentir, délirant sur des situations et des personnes, la dimension imaginaire en général est très pauvre. Dans ses délires elle essaie souvent de se mettre au centre des événements sans doute pour se faire remarquer.

Si Céline prend facilement la parole, son propos manque souvent de logique. Elle ne sait écrire que sous la dictée. Elle lit et comprend assez bien mais, au regard de son âge, le niveau est faible. Il lui est de plus, difficile de mobiliser ses connaissances qui semblaient pourtant acquises.

Elle éprouve de grandes difficultés en calcul. Si elle sait additionner, la soustraction est beaucoup plus difficile pour elle. La multiplication se fait à l'aide d'une calculatrice. Toutefois, elle arrive à multiplier si elle pose clairement tous les éléments sur sa feuille ou au tableau. Cela lui est aussi possible si, à l'aide de l'institutrice, elle transforme la multiplication en addition et s'il n'y a pas de retenue. Néanmoins, la multiplication la plus simple composée d'éléments concrets est impossible mentalement. La transposition est donc irréalisable.

Histoire du sujet

Le père de Céline a 53 ans et sa mère 37. Les parents sont séparés depuis de nombreuses années. Elle vit avec son père qui s'est remarié plusieurs années après le divorce. Elle a d'un premier mariage de son père un demi-frère de 31 ans et une demi-sœur de 28 ans. Céline serait ainsi, selon les éléments de son dossier, dans une sorte de confusion générationnelle.

Elle présente de plus, des défaillances de la personnalité dues à des relations précoces très carencées, la structure familiale ayant été peu contenante, rassurante et cadrante. Le père la laissait par exemple, souvent la nuit seule dès son plus jeune âge

pour aller travailler.

Elle présente très tôt des problèmes psychologiques et comportementaux importants. Ses difficultés étant minimisées par son père, elle ira à l'école primaire jusqu'au C.M.2. L'inadaptation devenant flagrante, Céline sera orientée en I.M.P., structure adaptée à ses difficultés, et arrivera l'année de mon intervention en institut de rééducation.

W.I.S.C. (cf. annexe 6.1.1., p.89-95)

La passation

A la passation du W.I.S.C., Céline se présentera avec une certaine assurance. Dès le début, elle pensera et verbalisera qu'elle réussira à tout comprendre et à tout faire. Elle n'éprouvera visiblement aucune angoisse à faire ce genre d'exercices avec une personne qu'elle ne connaît pourtant pas beaucoup.

Elle prendra donc place sans s'opposer et demeurera ainsi jusqu'à la fin de la passation. Elle sera de ce simple fait, étonnante. En outre elle, si peu motivée en classe, si fatiguée, refusant de travailler et disant toujours ne pas comprendre, sera ici enthousiasmée et s'investira du mieux qu'elle pourra à chaque item. Elle réussira d'ailleurs presque parfaitement certains subtests.

Céline aura quelque chose à prouver et particulièrement à une personne qui la connaît très peu. Elle voudra visiblement montrer qu'elle est capable de plus que ce qu'elle manifeste habituellement. Elle essaiera pour cela de faire de son mieux en exploitant au maximum ses capacités. Ainsi, si elle exprime quelque chose de particulier en classe elle désirera montrer l'inverse à cette passation. Je me demanderai cependant si elle ne veut pas tout simplement que les regards se polarisent continuellement sur elle. En classe, elle attire l'attention par son inaction et irrite l'institutrice sans cesse obligée de la motiver, alors qu'ici elle attirera mon attention par sa motivation. La situation lui ferait simplement changer de stratégie pour un but identique.

Notation

Verbale

Information : 5

Céline manque de vocabulaire. Certaines notions très élémentaires ne sont pas connues. Selon elle, l'estomac sert « à avaler » ou « à vomir ».

Similitudes : 7

Ce niveau n'est pas très faible. Cependant, beaucoup de notions simples ne sont pas comprises. Ainsi « ciseaux-casserole font du bruit ». Les questions ayant des notions trop abstraites sont vite échouées.

Arithmétique : 6

Le niveau n'est pas élevé, mais je remarquerai que Céline fait de réels efforts pour calculer mentalement. Et, elle y réussira parfois.

Vocabulaire : 3

Si au départ Céline montre qu'elle connaît beaucoup de mots, cela va très vite chuter.

Les résultats seront irréguliers, mais elle répondra juste là où je penserai qu'elle ne pourra plus répondre. Elle sait par exemple ce qu'est la gencive (11ème question).

Compréhension : 5

Les résultats sont ici encore déséquilibrés. Les réponses seront longtemps justes mais contrebalancées par de nombreuses erreurs ce qui explique ce faible résultat.

Performance

Complètement d'images : 11

Céline sera ici étonnante. Elle verra presque à chaque fois et très rapidement ce qui manque. Je pourrai ainsi l'interroger presque jusqu'à la fin du subtest.

Arrangement d'images : 11

Ici Céline ne fera que 3 erreurs sur les 12 tâches à résoudre. Elle montrera une capacité surprenante à organiser correctement les histoires dans le temps.

Cubes : 7

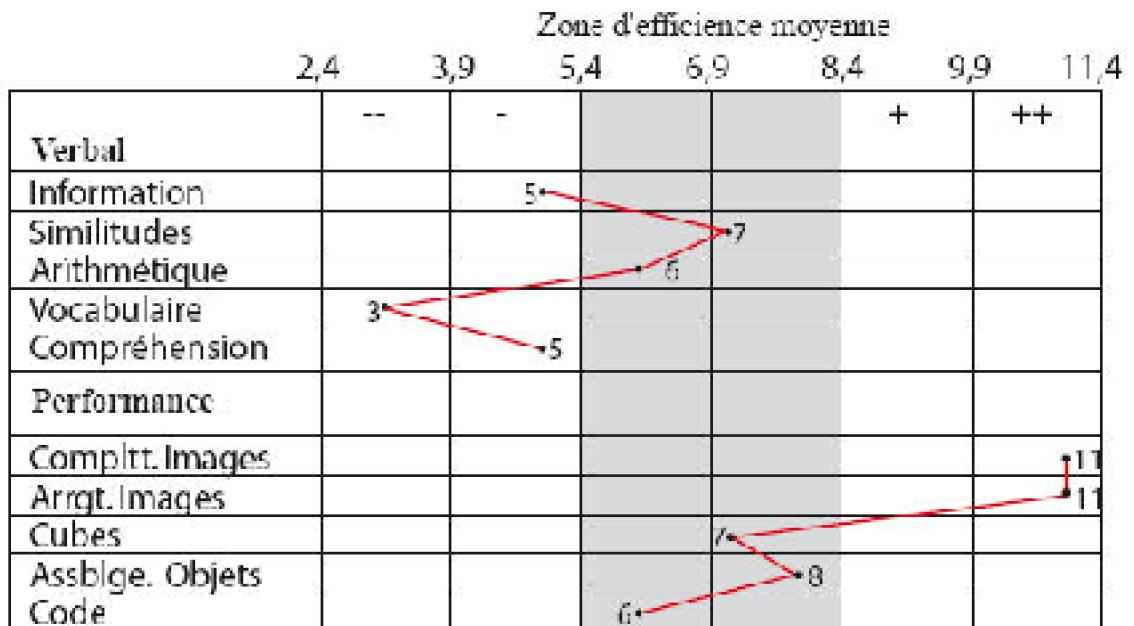
Ce résultat n'est pas catastrophique. Toutefois, si Céline comprend bien la consigne, la manipulation correcte des cubes sera souvent difficile. Elle essaiera cependant, avec beaucoup de volonté de représenter les modèles.

Assemblages d'objets : 8

Cette note n'est pas révélatrice des capacités de Céline. En effet elle résoudra toutes les figures, faisant une seule faute à "auto" où la porte sera mise à l'envers. Seul le durée passée à exécuter ces figures donnera ce résultat, malgré tout honorable.

Code : 6

Ici encore le temps va jouer contre elle. Elle comprendra la consigne et exécutera la tâche sans aucune difficulté, mais elle sera relativement lente.



Scatter de Céline

Q.I.G. : 77 Q.I.V. : 70 Q.I.P. : 89

Moyenne standard : 6,9

Analyse du W.I.S.C.

La moyenne standard est de 6,9. Elle est donc faible et reflète un niveau scolaire très en dessous de la normale. Cependant, avec le niveau de Q.I. qu'elle obtient Céline peut être considérée comme étant à la limite de la normalité. Il ne s'agit donc pas d'une débilité mentale.

L'écart entre le Q.I.V. et le Q.I.P. est de 19 points. Les Q.I. sont donc très hétérogènes et témoignent ainsi d'investissements intellectuels très divers d'un item à l'autre. Cette variété confirme donc la probable présence d'un échec scolaire électif.

Les dispersions dans le Verbale et dans le Performance sont moyennes puisque seulement de 4 et 5 points. Il y a donc au Verbal et au Performance une cohérence interne révélée par ces niveaux relativement équilibrés. Toutefois, lorsque l'on regarde l'ensemble, comme lorsque l'on regarde les Q.I., le déséquilibre des notes est très important. La dispersion passe en effet à 8 points d'écart sur l'ensemble des notes. Ceci atteste donc véritablement de l'existence d'un échec scolaire électif.

Le rapport Similitudes–Cubes montre un niveau identique de 7 points et conforme au niveau global de Céline. Similitudes met en jeu des capacités de généralisation et de conceptualisation ainsi que de pensée catégorielle. L'épreuve Cubes met aussi en jeu des capacités conceptuelles et d'abstraction mentale, mais cette dernière est ancrée sur le réel. Ceci ne donne donc aucune indication quant au mode de pensée qui prédomine chez Céline. Ce rapport permet de conclure à un mode de pensée aussi bien figuratif que représentatif. Il est toutefois important de préciser que ce niveau est faible. Les deux modes de pensée ne sont donc pas performants chez elle. Elle éprouve donc certainement de grandes difficultés n'ayant pas de moyen intellectuel de compenser.

Ces notes informent sur les difficultés actuelles de Céline. En effet, elles indiquent que si nous ne sommes pas en présence d'une débilité mentale il n'y a pas non plus de réelles capacités intellectuelles. Elles témoignent de plus d'un objet maternel qui n'est pas tout à fait une représentation interne et a du mal à être une représentation figurative. Cependant, le 9 à Complètement d'images confirmé par le 8 à Assemblage d'objets attestent d'une attention très développée aux détails chez Céline. Du fait d'une réelle défaillance représentative, elle recherche intensément à voir l'objet et à ne pas le perdre des yeux.

Les notes d'investissement scolaire (Information : 5, Arithmétique : 6, Vocabulaire : 3) confirment la faible motivation pour les apprentissages de Céline. Elle pourrait certainement être plus performante dans certains domaines mais il y a visiblement chez elle un manque d'intérêt pour le scolaire. La note de 6 à Code reflète de plus une capacité faible à s'adapter à une nouvelle situation, ce qui est essentiel aux apprentissages. Cette note dévoile de plus une crainte chez Céline de la nouveauté. Cette dernière signifiant sans doute pour elle, perdre l'attention focalisée sur l'objet.

La note de 5 à Compréhension montre que Céline n'essaie pas d'être conforme à ce que l'on attend d'elle. Peu lui importe l'image qu'elle donne. Ce qui semble l'intéresser c'est plutôt et avant tout d'attirer les regards sur elle.

Arrangement d'images à 11 témoigne d'une grande capacité à se situer dans le temps, ce qui est assez énigmatique. S'agirait-il d'un besoin obsessionnel de réorganiser sa propre temporalité ?

ENTRETIEN NO 1 :

Comme l'impose le protocole de recherche, je demanderai à Céline de me raconter une histoire tout en la dessinant. Je serai alors confrontée à une grande difficulté. Céline semblera ne pas comprendre ma demande. J'utiliserais alors un vocabulaire de plus en plus simple pour faciliter sa compréhension. Finalement, je conclurai que sa difficulté à comprendre ma requête est certainement due à une incapacité à faire appel à l'imaginaire.

Au bout d'un moment relativement long, elle se lancera péniblement à me raconter l'histoire d'une fille. Mais, je serai contrainte de la stimuler sans cesse pour obtenir les éléments de cette histoire au fur et à mesure. Sans cela, Céline sera incapable de raconter une histoire toute seule.

1er histoire

Céline : « Là y a une maison...Là y a trois portails, un pour chaque porte de l'école. Là y a une école... Là y a des bureaux et tout... Et là y a des gens qui sont dans la cour. Et là y a deux portails. Après y a une porte. Et là aussi ! Quand on sort de l'école on prend la porte puis après on sort du portail on va dans la cour. Et on prend l'autre portail... Là y a une autre porte. Là y a des gens... Là y pleut... Donc après y rentrent tous. »

Moi : « Alors maintenant, explique-moi qui sont ces gens ? »

Céline : « C'est ceux qui sont dans l'école... C'est des élèves. »

Moi : « Il y a des filles... Il y a des garçons ? Montre-moi ? »

Céline : « Y a quatre garçons, y a quatre filles. »

Après un long silence.

Moi : « Dis-moi quelle fille tu préfères le mieux ? »

Céline : « Y a elle ! (Celle qui est au milieu de la classe.)... Sauf que ici là y a une prof. » (Figure à droite du dessin.)

Moi : « Parle-moi de cette fille... Elle est à l'intérieur de la classe. Autour d'elle y'a plusieurs élèves ?»

Céline : « C'est des garçons. »

Moi : « Est-ce qu'elle habite dans cette école ? »

Céline : « Non.»

Moi : « Où habite-t-elle ? »

Céline : « Dans un château. »

Moi : « Elle habite avec ses parents ? »

Céline : « Oui. »

Moi : « Elle a des frères, des sœurs ?... »

Céline : « Elle a quatre sœurs et deux frères. »

Moi : « Qu'est ce que tu peux me dire sur cette petite fille ? »

Céline : « Ben, elle est charmante, pis elle est belle, pis elle est riche... Ses parents sont riches... »

Moi : « Elle est heureuse ? »

Céline : « Oui ! »

Moi : « Tu peux me dire qu'est ce qui la rend triste ? On la voit triste parfois ! »

Céline : « Ben, quand on la frappe...On l'insulte... »

Moi : « Qui la frappe d'après toi ?»

Céline : « Ben les garçons ! »

Moi : « Et tu sais pourquoi il la frappe et il l'insulte. »



Dessin 1 Céline

Céline : « Non. »

Moi : « Et avec ses parents elle est heureuse ? »

Céline : « Oui. » (Le ton est faible et peu convaincant.)

Moi (J'insiste) : « Il n'y a pas des moments où elle a été malheureuse ? »

Céline : « Non. » (Peu convaincante.)

Moi : « Et est-ce qu'elle préfère vivre dans l'école ou vivre avec ses parents ? »

Céline : « Elle préfère vivre dans le château avec ses parents. »

Moi : « Toujours ? »

Céline : « Oui. » (Faiblement)

Moi : « Tu veux me parler d'autre chose sur cette petite fille ? »

Céline : « Ben... (Elle ne trouve rien à dire.) Elle a... Elle aime tous les copains... Pis, plus en plus elle grandit. Une fois quand elle était grande... Ben elle était partie. Pis, ses parents la cherchaient pis ils l'ont retrouvée. »

Moi : « Pourquoi est-ce qu'elle est partie ? »

Céline : « Parce que elle en avait marre de ses parents... Elle voulait partir. Alors elle est allée chercher son copain... Pis y sont partis ! » (Dis avec une certaine lassitude.)

Moi : « C'est ses parents qui l'ont retrouvée où elle est revenue toute seule ? »

Céline : « Ses parents qui l'ont retrouvée. »

Moi : « Et, quand elle est revenue, elle est revenue comme ça ou elle a apporté quelque chose avec elle, ou... ? »

Céline : « Elle est revenue toute déshabillée » (Presque inaudible. Puis, silence)

Moi : « Tu veux me dire autre chose sur son départ ? »

Céline : « Ces parents y étaient tristes et elle aussi, alors elle en avait marre de ne pas voir ses parents. »

Moi : « Elle est partie mais elle voulait quand même revenir chez ses parents ? »

Céline : « Oui, après ses parents qui l'ont retrouvée. Elle était dans la forêt. »

Moi : « Donc c'est ses parents qui l'ont retrouvée, c'est pas elle qui est revenue ? »

Céline : « Non elle voulait que c'est ses parents qui aillent la chercher. »

Moi : « C'est elle qui voulait que ses parents aillent la chercher ? »

Céline : « Oui. » (Très faible et même triste.)

Moi : « Raconte-moi un peu plus pourquoi est-ce qu'elle est partie cette petite fille ? »

Céline : « Parce qu'elle en avait marre de son école, on la frappe. Pis elle en avait marre de ses parents. » (Elle commence à se lasser. Elle s'étire et baille.)

Moi : « Est-elle partie parce qu'elle avait l'impression qu'il lui manquait quelque chose ? »

Céline : « Si, parce que elle en avait marre que ses parents y s'occupent des quatre sœurs et des deux frères. »

Moi : « Il lui manquait quoi ? »

Céline : « Ben !... Qu'on s'occupe d'elle. »

Moi : « Tu penses que ça allait mieux quand elle est revenue ? »

Céline : « Oui. »

Moi : « Qu'est ce qui s'est passé quand elle est revenue ? »

Céline : « Ben y se sont fait des câlins pis après elle s'est mariée. »

Moi : « Et elle était heureuse après ? »

Céline : « Oui. »

Moi : « Tu veux me dire d'autres choses sur cette petite fille ? »

Céline : « Non... Je veux pas. » (Presque inaudible.)

M'intéressant particulièrement à la petite fille dont elle parle, je lui demanderai de me la dessiner et de me raconter une autre histoire la concernant. Mon espoir étant qu'elle me présente seule une réelle évolution dans le discours.

Elle commencera vite. Elle parlera d'un ton las, dessinant rapidement avec une certaine négligence dans le geste, en tapant le crayon avec force sur la feuille, comme si elle voulait en finir et n'y portait pas grande attention. Je conclurai que ce que je lui demande mobilise des affects qu'elle préfère occulter, d'où la réapparition de sa fatigabilité.

Seconde histoire

Céline : « Là elle rentre chez elle dans son château... Là y a ses parents... Y sortent... Y vont la chercher, pis elle va dans sa chambre. Pis elle voit ses quatre sœurs... Pis elles sont contentes de la revoir... Pis y a les frères qui sont dehors... Les deux frères y sont dehors... Pis la maman elle dit "Venez les enfants dépêchez-vous !" Les enfants y disent : "J'arrive !" Pis après y dit : "Ça va les enfants ? ". Là y a la petite fille elle s'appelle Amandine... La maman elle s'appelle Béatrice... Le papa y s'appelle Roland. Là la grande là, elle, elle s'appelle Audrey... Elle, elle s'appelle Manon. Et elle, elle s'appelle Céline. Lui y s'appelle Roland. Lui y s'appelle... Norbert. Et lui y s'appelle Jonathan... Voilà ! Pis après y sont tous revenus. Et pis voilà !... »

Elle jette son crayon négligemment sur la table, puis le reprend pour dessiner à nouveau.

Céline : « Pis après la fille elle rencontre un garçon... Qui s'appelle Dylan ! Pis y se marient !... Voilà ! » Elle jette à nouveau son crayon sur la table.

Moi : « Et est-ce qu'ils sont heureux ?»

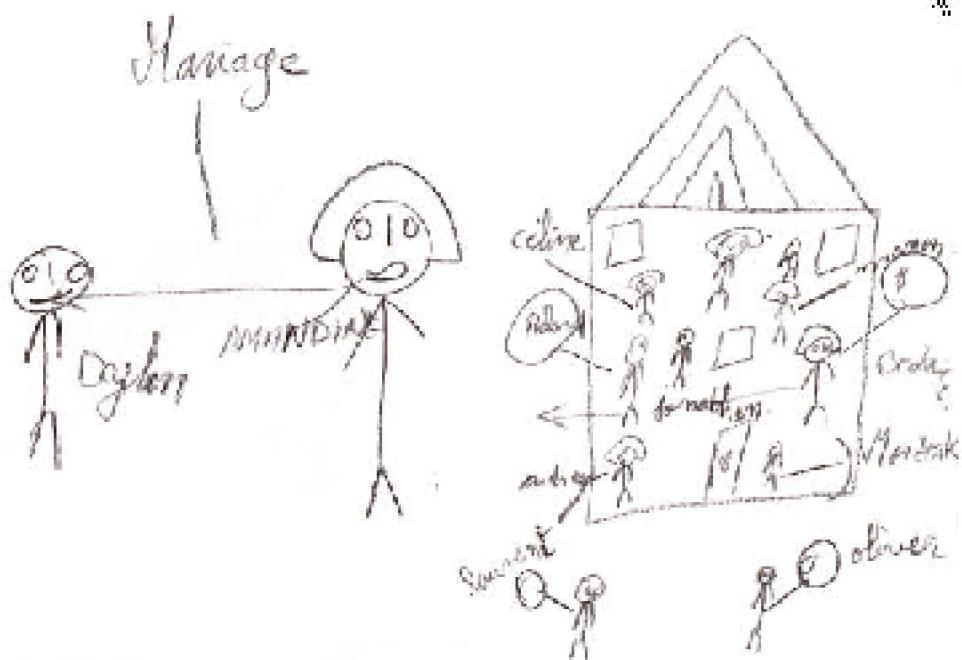
Céline : « Oui. » (Sans réelle conviction.)

Moi : « Et elle s'entend toujours aussi bien avec ses parents ? »

Céline : « Oui. » (Sans réelle conviction.)

Moi : « Elle ne leur en veut plus ?»

Céline : « Non.» (Sans réelle conviction. Elle ne veut visiblement plus parler.)

*Dessin 2 de Céline*

ANALYSE

Au premier récit de Céline, je remarquerai très vite que ce n'est pas vraiment une histoire qu'elle me raconte. Elle sera plutôt en train de décrire ce qu'elle dessine, alors que je lui poserai sans cesse des questions pour obtenir la suite de son récit. Toutefois, cela semblera déjà être pour elle un exploit.

1. Une description

Cette histoire ressemblera à la description d'une situation relativement fixe dans le temps. J'essaierai cependant, de la faire parler sur cette petite fille. Face à ce blocage de la pensée imaginative je me sentirai contrainte de lui proposer de me raconter une autre histoire, afin de voir si une autre situation est plus facilement exposée par elle et utilisable pour la recherche.

A la seconde histoire, elle se lancera encore dans une description plus fastidieuse encore. Il semblera cependant qu'il s'agisse de celle d'une famille. Elle me donnera alors une liste sans fin de prénoms de personnes figurant dans le dessin. Je me perdrai alors dans cette énumération lassante constatant une fois encore que Céline n'a pas saisi ce que je lui demandais ou plutôt était dans l'incapacité de le faire.

2. Une confusion permanente

Céline me mettra ainsi dans une confusion telle que j'aurai presque envie au bout d'un certain temps, bercée par son discours monocorde, de m'endormir. A l'écouter attentivement ses descriptions seront presque aliénantes pour moi. Mais je m'efforcerai de la relancer en permanence. Sans cela elle n'aurait certainement rien eu à me dire.

Je réaliserai alors toute la difficulté à la faire parler dans le sens d'un discours qui se déroule dans un temps linéaire. Et pourtant il est clair au W.I.S.C. qu'elle a des repères temporels fiables. Qu'est ce qui est alors en jeu dans cet entretien ? Quel est le rapport à l'autre spécifique, qu'elle n'a visiblement pas à la passation du W.I.S.C. ?

Je pense après mûre réflexion que Céline était, très certainement, en train d'exprimer sa propre confusion où la capacité d'imaginaire est impossible et où les histoires sont plaquées à un réel obsédant. Dans ce rapport "transféro-contre-transférentiel", il me semblera être prise avec elle dans une sorte de spirale où le temps est circulaire. J'aurai l'impression de perdre pied et presque envie de lui dire d'arrêter de parler. Par ce vécu "contre-transférentiel" insolite, je compris que Céline aspirait certainement inconsciemment à me faire ressentir quelque chose de particulier.

3. Place dans la filiation et identité sexuelle

En effet, Céline m'a certainement fait vivre dans un processus "contre-transférentiel" une tranche de son passé, mais aussi ce qu'elle continue à vivre dans le présent. Elle tourne très probablement autour d'une problématique de générations et d'identité sexuelle dont elle n'arrive pas à se sortir et dans laquelle elle m'entraînera avec elle.

Si, son demi-frère et sa demi-sœur pourraient être pour elle, ses parents du fait de leur âge, la relation particulière avec son père est encore plus source de grandes confusions. Est-elle sa fille ou sa femme ? Il semblerait en effet, que Céline a des difficultés à parler de quelque chose qui l'obsède et qui s'ajoute à la confusion. Tout est ainsi fait dans les divers entretiens que j'aurai avec elle, pour éviter le sujet. Elle en a certainement honte. S'agit-il d'uninceste ? Ce sentiment a été appuyé par l'avis de l'institutrice qui a rencontré le père en présence de Céline et qui a ressenti une relation particulièrement ambiguë entre eux. Cette façon qu'elle a d'être toujours fatiguée, passant régulièrement sa main dans ses cheveux et baillant parfois, donne l'impression qu'elle sort du lit ou qu'elle a vraiment besoin de dormir. Son corps exprimerait-il un refus à ce père incestueux ? On voit d'ailleurs dans le premier récit qu'il est difficile de savoir si la petite fille de retour à la maison « déshabillée », s'est mariée avec « son copain » ou avec un de ses parents. Aucun autre élément n'a pu confirmer cette impression.

Sa grande fatigue peut être aussi due à toute l'énergie qu'elle déploie pour camoufler

ses questions générationnelles qui ne sont pas à éloigner des questions d'inceste. Mais, il est clair qu'elle essaie à la fois d'attirer l'attention des autres pour qu'enfin quelqu'un comprenne la souffrance dans laquelle elle se trouve. La relation sans un tiers féminin lui a t-elle permis de constituer correctement son identité sexuelle ? Bon nombre de questions sur sa place peuvent être source de questionnement pour elle. C'est pourquoi sa pseudo-fatigue permanente cache certainement entre autres un état dépressif dû à ces confusions persistantes.

En Conclusion :

Avec Céline nous sommes bien en présence d'un échec scolaire électif, très fortement lié à une problématique du passé qui s'actualise dans le présent. Céline a en effet subi des carences affectives importantes du fait de l'absence de sa mère mais aussi de l'état de solitude dans lequel son père la maintenait en la laissant seule le soir à la maison.

Cette problématique de Céline est revivifiée par ce lien particulier qu'elle a encore avec son père. Elle est toujours seule face à son incompréhension essayant de résoudre ses difficultés à sa manière et ne trouvant aucune solution. Tout a été et est confus pour elle. Elle tourne en rond ne voyant pas comment se sortir de cette impasse qui a fini par l'aliéner. Alors, elle demande de l'aide par ses attitudes revendicatrices, ses plaintes et son inaction permanente. Céline est prise dans une spirale infernale que seule une intervention extérieure pourra arrêter. Elle montre par cet éloignement qu'elle verbalise et ce retour « déshabillée » la nécessité d'une évolution psychique. La quête de représentations n'est possible qu'en s'éloignant de l'objet. Mais, Céline semble être ramenée de manière récurrente vers lui sans avoir pu acquérir des représentations pour la psyché. Bien au contraire, en s'écartant de l'objet elle signifie qu'elle perd tout.

LAËTITIA

Observation

Laëtitia a 12 ans mais donne l'impression d'en avoir 7. Sa tenue vestimentaire est d'ailleurs celle d'une fillette non préoccupée par le souci d'esthétique des pré-adolescentes.

Elle est véritablement une enfant qui ne veut pas se faire remarquer. Gentille et discrète, elle n'est jamais celle qui perturbe la classe. Je ne la verrai jamais agressive. En outre, les grandes agitations de la classe ne la perturbent pas. Il lui arrive aussi d'être totalement absente. Elle passe ainsi très souvent inaperçue. Marchant lentement elle a une sorte d'attitude passive où elle semble subir les choses et n'avoir aucune prise sur elles. On aurait presque envie parfois de la secouer, mais elle semble si faible et si fragile qu'elle inspire la pitié.

Très heureuse de participer si on la sollicite, elle est d'accord sur tout. Laëtitia est d'ailleurs très souvent avec Céline qui l'utilise, mais avec laquelle elle montre depuis peu, une attitude de refus.

Capacités

Si son imaginaire est très pauvre, elle semble toutefois être souvent dans son monde intérieur et participe donc peu aux activités de la classe. Cependant, elle se met rapidement au travail et est très sérieuse dans ce qu'elle fait. Il lui arrive néanmoins de se décourager lorsqu'elle n'arrive pas à poursuivre un exercice. Elle est de plus très fatigable et a donc continuellement besoin d'un adulte pour l'épauler dans son activité.

Laëtitia a un retard de langage évident ne permettant pas toujours de comprendre ce qu'elle dit. Elle a de plus de grandes difficultés d'abstraction verbale. Si elle sait lire en faisant toutefois beaucoup d'erreurs, elle a du mal à retrouver des phrases dans un texte. Elle a d'importantes difficultés en calcul. Elle compte d'ailleurs encore sur ses doigts. Elle comprend la soustraction mais éprouve des difficultés avec la retenue. Elle ne sait pas convertir les minutes en heures et ne sait pas classer des éléments dans un ordre précis.

Histoire du sujet

Laëtitia est l'aînée d'une fratrie de quatre enfants. Si ses parents ne sont ni divorcés ni séparés, il est toutefois évident que cette enfant a subi des carences affectives. Sa place au sein de la famille est d'ailleurs assez ambiguë. En effet, elle s'occupe depuis longtemps de ses autres frères et sœurs comme une seconde mère. On peut alors imaginer que ni la mère ni le père n'étaient en mesure de subvenir convenablement à tous les besoins des enfants et donc à ceux Laëtitia.

Il y a peu d'éléments au sujet des parents. Le père serait très sûr de lui et dominateur. La mère serait une femme psychologiquement malade. Dépressive et renfermée elle aurait (selon la psychologue de l'institut) un regard fuyant.

Laëtitia avait une scolarité normale jusqu'au C.M.1 mais éprouvant beaucoup de difficultés, elle est orientée en internat à l'institut de rééducation l'année de mon intervention.

W.I.S.C. (cf. annexe 6.2.1., p. 96-101)

La passation

Comme à son accoutumée Laëtitia sera très discrète. Lorsque je viendrai la chercher dans sa classe, elle me suivra littéralement. J'aurais beau ralentir mon rythme de marche et lui parler pour qu'elle reste à côté de moi, elle fera tout son possible pour me suivre et être ainsi toujours derrière moi. Elle répondra d'ailleurs de manière très brève à mes interventions, comme si son attention était focalisée ailleurs. J'aurai le sentiment qu'elle voudra être sûre de voir mes moindres gestes, comme si elle avait besoin de me surveiller.

Arrivée à la salle, elle s'installera avec sa lenteur habituelle et attendra calmement mes instructions. Elle comprendra très bien ce que je lui demanderai à chaque étape de la passation. Elle donnera ainsi le meilleur d'elle-même. Toutefois, je remarquerai des moments d'absence où elle répétera inlassablement d'une voix monocorde : « Je sais pas ! » Cette passation me confirmera d'ailleurs son extrême fatigabilité.

Entre deux subtests, et au cours des exécutions, elle parlera souvent d'elle dans une sorte de délire où toutes les situations imaginables lui seraient arrivées. J'aurais beaucoup de difficultés à la recadrer sur la passation. Il me semblera qu'elle exprimera quelque chose de primordial à travers cette attitude.

Notation

Verbal

Information : 5

Je constaterai vite ici son manque de vocabulaire. Ses difficultés de langage en sont pour une grande part la cause, mais on peut aussi constater que des connaissances minimes sont ignorées. Par exemple pour elle, "douzaine" contient « plein » d'éléments et l'"estomac" sert à « manger ».

Similitudes : 9

En comparaison à l'item précédent le résultat de Laëtitia est étonnant. Mais il faut préciser qu'elle hésitera beaucoup à parler. Puis, elle avancera un flot de réponses dans lequel il y aura la bonne. Je devrai alors lui "arracher" des précisions afin de vérifier cette réponse. Si elle démontre qu'elle sait abstraire l'élément commun de plusieurs mots, c'est à partir d'autres items que son réel niveau sera défini.

Arithmétique : 3

Je remarquerai de manière flagrante à ce subtest que la nécessité de mentaliser pour compter est une chose très difficile pour Laëtitia. C'est seulement à partir de telles questions qu'elle échouera totalement.

Vocabulaire : 5

Le niveau est le même que celui du subtest Information. Elle semble connaître des mots mais il faudra là aussi la stimuler pour obtenir les réponses. C'est pourquoi les résultats à cet item seront irréguliers. Laëtitia aura ici de manière plus manifeste des moments d'absence d'où je la tirerai avec difficulté.

Compréhension : 13

A cet item encore je serai obligée de la stimuler. Elle semblera fatiguée et par moments absente. Cependant les réponses aux questions qu'elle fournira seront presque toujours justes. Elle sait ce qu'il vaut mieux faire dans telle ou telle situation.

Performance

Complètement d'images : 9

Laëtitia remarquera assez rapidement presque à chaque fois l'élément manquant. Elle a une attention plutôt bien développée aux détails.

Arrangement d'images : 9

Cet item montrera que Laëtitia est capable de remettre des histoires dans leur ordre chronologique. Elle échouera à seulement deux épreuves de la fin de ce subtest. Le résultat aurait de plus, pu être meilleur si Laëtitia n'avait pas été lente.

Cubes : 9

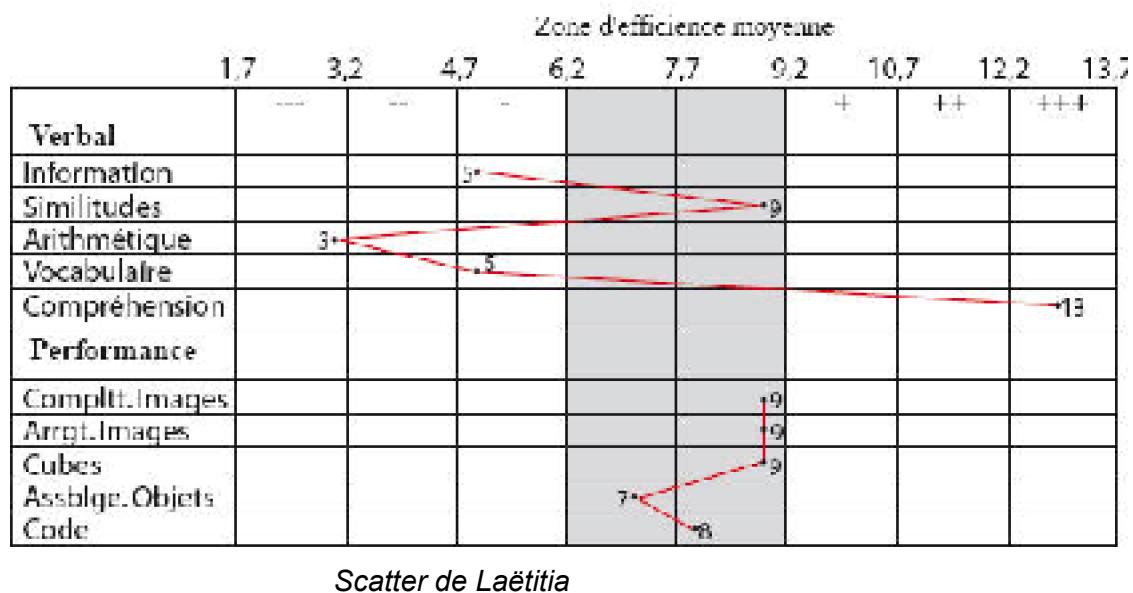
Laëtitia manipulera aisément les cubes. Elle réussira plusieurs figures et n'échouera qu'à 3 épreuves de la fin de cet item. Je serai surprise par le nombre d'épreuves réussies en un temps record.

Assemblage d'objets : 7

Laëtitia réussira presque parfaitement chaque figure. Elle témoignera d'une capacité évidente à manipuler les différents éléments. Elle réfléchira, tournera dans différents sens et ajustera assez aisément les parties. Elle aurait pu obtenir un meilleur résultat si le temps passé sur chacune des figures avait été plus court.

Code : 8

Le résultat est élevé au regard des difficultés de Laëtitia. Il aurait ici encore pu être meilleur si le moment pris à reproduire les modèles avait été plus court. De plus Laëtitia ne mémorisera pas les figures mais, sera obligée de regarder chacune d'elle à chaque fois.



Scatter de Laëtitia

Q.I.G. : 83 Q.I.V. : 82 Q.I.P. : 88

Moyenne standard : 7,7

Analyse du W.I.S.C.

La moyenne standard de Laëtitia est de 7,7. Elle est donc faible. Toutefois, elle n'est pas catastrophique. Le Q.I.G. de 83 montre que Laëtitia est à la limite de la normalité.

Les Q.I. ne sont pas hétérogènes. En effet le Q.I.V. est de 82, le Q.I.P. de 88 et le Q.I.G. de 83. Les écarts entre ces notes sont peu importants. Nous ne pouvons donc pas dire à ce stade de l'analyse si nous sommes en présence d'un échec scolaire électif.

Néanmoins, si la dispersion est peu importante au niveau Performance (seulement de 2 points) elle est très importante au Verbal (10 points). Ce qui veut dire qu'il y a un déséquilibre important dans les investissements intellectuels de Laëtitia. Il s'agit donc probablement d'un échec scolaire électif, touchant principalement le verbal et

insoupçonnable à la simple lecture des Q.I..

Le rapport Similitudes-Cubes n'est a priori pas significatif. En effet, les notes sont identiques et proches de la moyenne. Cependant, en revenant aux modalités de passation de ces deux subtests, on se rappelle qu'il était très difficile de faire parler Laëtitia à l'item Similitudes, les réponses étant presque arrachées ou récupérées dans le flot de réponses données en grandes parties fausses. Ses capacités de généralisation et de conceptualisation ainsi que de pensée catégorielle sont donc probablement défectueuses ou tout du moins difficiles à mettre en application. A l'inverse, l'épreuve Cubes s'est déroulée avec une grande dextérité, souvent en un temps record et sans aucune stimulation de ma part. Cette épreuve met aussi en jeu des capacités conceptuelles et d'abstraction mentale. Mais cette abstraction est ancrée sur le réel. Si les résultats sont identiques ils ne sont pas révélateurs du niveau de Laëtitia. Elle éprouve visiblement plus de facilité à l'épreuve Cubes. Le mode de pensée de Laëtitia est plus aisément figuratif que représentatif. La pensée est donc principalement sous-tendue par le visuel.

Ces notes sont intéressantes, car elles renseignent sur l'objet maternel ou plutôt sur sa représentation. La note à Similitudes révèle que l'objet maternel de Laëtitia tente d'être une représentation interne. Cette dernière est cependant encore altérée. L'objet interne est certainement encore une représentation figurative. La facilité de Laëtitia à Cubes confirme cela. Il semble que Laëtitia a besoin de s'accrocher au réel. Elle a donc encore probablement besoin de s'accrocher à l'image figurative de l'objet afin de ne pas la perdre. Sans doute y avait-il précocement chez elle une sorte de besoin visuel à ne pas s'éloigner de l'objet afin de contrôler sa présence en permanence. Elle se conduira ainsi avec moi en restant derrière moi lors de notre petit trajet.

Les notes de 9 à Complètement d'images et de 7 à Assemblage d'objets confirment toute l'attention aux détails chez Laëtitia. Même si elle a des moments d'absence, Laëtitia reste donc très attentive à ce qui se passe autour d'elle. Ces notes attestent, de l'absence d'une débilité mentale et, de réelles capacités intellectuelles.

Les notes d'investissement scolaire (Information : 5, Arithmétique : 3, Vocabulaire : 5 et Code : 8) témoignent d'une faible motivation en ce qui concerne les apprentissages, mais d'une capacité à apprêhender la nouveauté non négligeable. En effet, Laëtitia obtient 8 à Code. Cette note signale toute sa capacité à apprêhender la nouveauté. Ce qui est donc susceptible de l'aider à acquérir de nouvelles connaissances. Elle peut donc certainement être plus performante dans certains domaines, mais il y a visiblement chez elle un manque d'intérêt pour le scolaire. Elle pourrait de plus avoir de meilleurs résultats du fait de capacités d'abstraction, mais sa grande fatigabilité est un obstacle.

Le 13 à Compréhension reflète une grande angoisse qui conduit à essayer d'être conforme à ce qu'elle pense que l'on attend d'elle. Elle s'investira dans cet item comme dans aucun autre, essayant ainsi de me satisfaire. Ce subtest témoigne certainement de la peur que Laëtitia éprouve d'être abandonnée si elle n'est pas le "bon bébé". Le 9 à Cubes a confirmé un ancrage au réel flagrant. Ces éléments pourraient témoigner chez elle d'une structure psychique de type abandonnique.

1er ENTRETIEN DE LAËTITIA

Je lui demande de me raconter une histoire tout en la dessinant. Elle commence son dessin en disant :

Laëtitia : « Un bonhomme (en jaune) ... Y en a une qui va se marier (en rose)... »

Elle marmonnera, je ne comprends pas ce qu'elle dit. Elle semble décrire chaque petit détail : les fleurs, la robe, le voile. Elle dessine lentement et continue à décrire de manière incompréhensible.

Laëtitia : « Ça c'est l'enfant dans le berceau... »

Moi : « Peux-tu parler plus fort pour que l'on entende ta voix au magnétophone ? »

Laëtitia : « Comme ça... Comme ça, là c'est le bébé... »

Moi : « A qui est le bébé ? »

Laëtitia : « De eux... Y a un garçon qui est grand (marron à droite)... Voilà... »

Moi : « Le garçon est aussi a eux ? Ils ont un bébé et un grand fils ? »

Laëtitia : « Voilà ! »

Puisqu'elle ne dit plus rien, je lui propose de me raconter l'histoire de ces gens là.

Laëtitia : « La fille elle va se marier avec lui. Y s'ont fait un bébé et lui y s'ont fait un autre qu'est plus grand... Sa fille (le bébé) et là c'est son petit garçon... Voilà... Et elle, elle s'appelle Hélène. »

Moi : « Et après qu'est ce qui se passe ? »

Laëtitia : « Après y a le monsieur qui dit les trucs... »

Moi : « Le monsieur qui va les marier, c'est ça que tu veux dire ? »

Laëtitia : « Ouais ! »

Elle dessine en marmonnant encore de manière incompréhensible. Elle semble encore décrire ce qu'elle dessine. Je lui fais encore souvent répéter ce qu'elle dit, mais je ne comprendrai pas davantage.

Laëtitia : « Comme ça... Là y a... Le monsieur qui dit... Là y a les bancs... Y a des gens... Voilà... Y sont assis y s'écoutent après y vont manger, après y vont... Comme l'amie à ma mère... Elle avait quatre enfants que je connaissais. On est allé dimanche... Avec mon père, ma mère, voilà... Quand mes parents y sont mariés j'étais née. »

Moi : « Qui est ce qui te l'a dit ? »

Laëtitia : « C'est ma mère elle ma pris en photo... Parce que moi je suis née la première... Je suis l'aînée... J'aime pas quand je suis l'aînée ! »

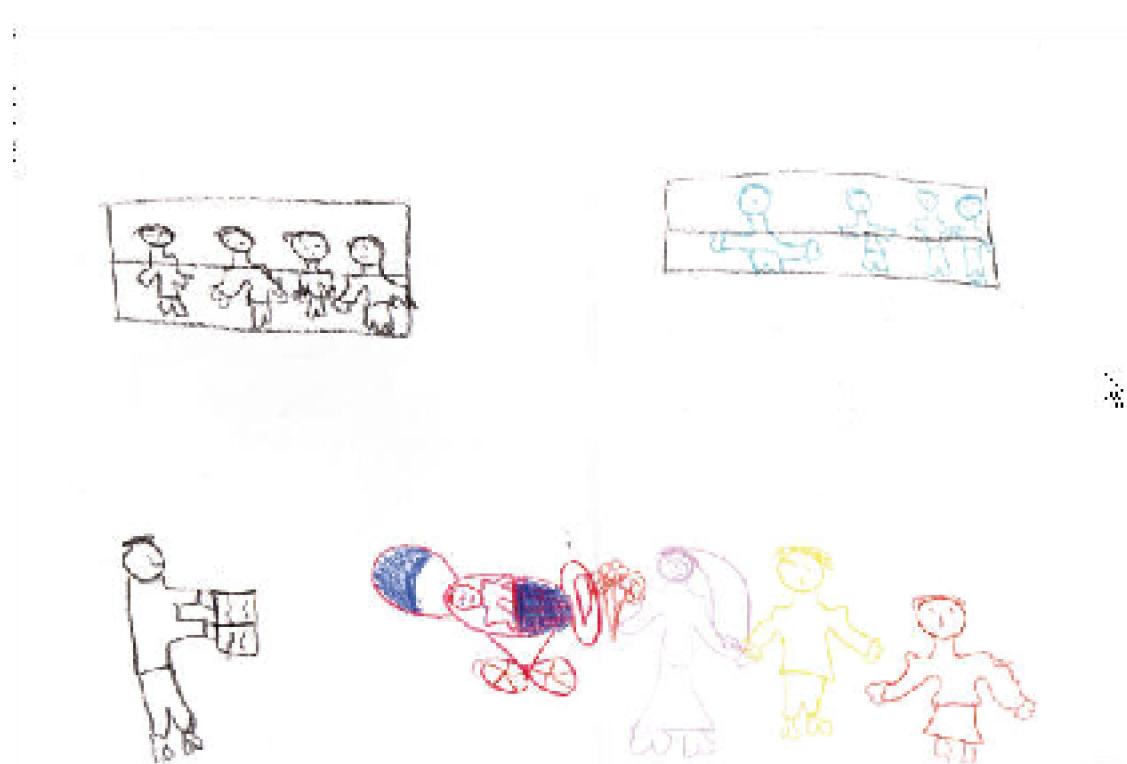
Moi : « Pourquoi ? »

Laëtitia : « Parce que mon frère... L'aîné y fait tout... »

Moi : « Il a quel âge ton frère ? »

Laëtitia : « 8 ans. »

Moi : « Et c'est toi qui fais tout ? »



Dessin 1 de Laëtitia

Laëtitia : « Je fais le lit... Je fais aussi celui de ma sœur... Elle est petite . Elle a trois ans. J'ai deux sœurs et un frère... J'aime pas les garçons... Mon frère j'aime pas ! »

Moi : « Il est pénible ton frère ? »

Laëtitia : « Ouais ! »

Moi : « Et ta maman tu t'entends bien avec ta maman ? »

Laëtitia : « Ouais... Je lui téléphone... C'est elle qui vient me chercher le vendredi ! »

Moi : « Tu es contente quand elle vient ? »

Laëtitia : « Ouais ! (Dit avec fermeté) et mon père aussi. Parce qu'elle a des problèmes elle peut plus marcher, elle peut plus marcher. »

Elle dira d'autres choses mais la suite de son discours est toujours inaudible. Je

repose alors une question afin d'obtenir une réponse claire.

Moi : « Tu penses à ta maman quand tu es à l'école ? »

Laëtitia : « Oh oui je pense... Et je lui téléphone... Voilà ! »

Moi : « Et tu penses à elle, même en classe ? »

Laëtitia : « Ouais ! » (Puis silence.)

Moi : « Bon alors raconte-moi des choses sur la petite... Quel âge elle a ? » (En lui montrant son dessin.)

Laëtitia : « Elle a 8 ans !... Lui il a un an. Voilà ! »

Elle décrit ensuite les personnes qui sont sur les bancs :

Laëtitia : « Là y a une mère avec ses enfants... Là c'est son père et sa mère... Avec des enfants et voilà !... »

Moi : « Raconte-moi la vie de cette petite fille ! »

Laëtitia : « Elle va à l'école... Elle est heureuse parce que sa mère elle se marie... Elle est contente d'avoir un petit frère... »

Moi : « Y a pas des moments où elle est triste cette petite fille ? »

Laëtitia : « Si des fois ! »

Moi : « Pourquoi elle est triste d'après toi ? »

Laëtitia : « Parce qu'y se marient... Eh ! tout ça... »

Moi : « Elle est triste parce qu'ils se marient ? »

Laëtitia : « Parce que eux là... Y a quelqu'un qui est pas là. C'est le cousin à eux qui est mort !... Le bébé il est tout content... Et elle aussi. Voilà. »

Moi : « Elle va à l'école cette petite fille ? »

Laëtitia : « Oui. »

Moi : « Et ça se passe bien à l'école ? »

Laëtitia : « Oui ! Elle fait plein de choses : les maths, les travaux manuels... »

Moi : « Elle pense à sa maman à l'école ? »

Laëtitia : « Ouais !... A toute sa famille !... »

Moi : « Même quand elle travaille, elle pense à sa maman ? »

Laëtitia : « Oui. »

Moi : « Et elle arrive à travailler quand elle pense à sa maman ? »

Laëtitia : « Oui. »

Moi : « Ça la gène pas ? »

Laëtitia : « Non ça la gène pas ! »

Moi : « Y a des moments où elle pense pas à sa maman ? »

Laëtitia : « Oui quand elle fait des contrôles, quand y a des problèmes... Y a des

maths. Si elle pense à sa mère elle va pas y arriver. Elle peut pas travailler. Il faut qu'elle se concentre. Sinon elle va pas réussir. »

Moi : « Et en classe aussi elle va pas réussir si elle pense à sa maman ? »

Laëtitia : « Oui mais c'est moins grave. Moi en classe je fais toujours comme ça. Ce matin y avait un problème j'ai pas pensé à personne... »

Moi : « Parce que si tu y penses trop tu n'arrives pas à travailler ? »

Laëtitia : « Ouais ! Et quand c'était fini après j'ai repensé... A ma mère. »

Moi : « Ta maman elle est où en ce moment ? »

Laëtitia : « Elle est chez moi ! »

Moi : « Alors pourquoi tu penses à elle ? T'es inquiète ? »

Laëtitia : « Ouais ! (Fermement) Qu'y lui arrive quelque chose. »

Moi : « Tu as peur qu'il lui arrive quelque chose ? »

Laëtitia : « Ouais ! »

Moi : « Est-ce que quand tu ne penses pas à ta mère tu as peur de l'oublier ? »

Laëtitia : « Non !» (Fermement.)

Moi : « Qu'est ce que tu peux me dire sur ce petit bébé ? »

Laëtitia : « Ben il est dans son berceau... Et y se repose, y dort... Sa maman... Quand y problème, quand y problème (Elle a du mal à formuler)... Y se promène. Ben il est content, il est heureux dans sa vie... Des fois y va à la garderie, il est content... Il est content... Il est content. »

Moi : « C'est un bébé heureux ? »

Laëtitia : « Ouais. Heureux, heureux ! Comme ma sœur ! »

Moi : « Est-ce que tu peux me parler de la mariée ? »

Laëtitia : « Elle est contente parce qu'elle se marie... Et qu'elle a des enfants... Y sont gentils avec la fille. Quand la fille elle veut acheter un truc et ben son père y lui donne des sous. »

Moi : « Cette petite fille est ce qu'un jour elle a voulu partir de sa maison ? »

Laëtitia : « Non jamais. Elle va se promener et elle retourne chez elle. Elle fait des tours. Pis elle retourne chez elle et elle demande à son père des sous et elle repart.»

Moi : « Est-ce que tu veux me dire autre chose ? »

Laëtitia : « Non. »

Analyse de l'entretien et du dessin

Le dessin

Le dessin est très pauvre. A deux dimensions, il est sans relief alors que pour son âge

Laëtitia devrait être en mesure de mettre de la profondeur dans ce qu'elle dessine. Cette espèce de collage à la feuille est très certainement représentatif de l'adhésion de la psyché du sujet à celle de l'objet. Le monde est très certainement encore psychiquement pour elle bidimensionnel. Une tridimensionnalité voudrait dire qu'elle s'est au moins un peu éloignée de l'objet. Ce qui ne semble pas être le cas chez elle. Nous verrons à l'analyse de son discours qu'elle est loin d'avoir atteint cette étape.

Ce dessin manque aussi de couleur et d'opacité. En effet, les divers personnages et les éléments qui le composent sont faits avec peu de couleur et sont pour la plupart vides. Ceci témoigne d'un manque d'affect chez Laëtitia. Elle a très certainement des vides dans sa psyché, des manques, des trous, du non représenté qui ne peuvent alors pas être figurés sur les dessins.

Les personnages exempts de couleur sont presque transparents. Seules certaines parties autour du bébé seront colorées : au-dessus de sa tête et au niveau de ses jambes jusqu'à sa taille. Ce bébé est en partie couvert, comme si Laëtitia avait voulu lui mettre une protection, sans doute un pare-excitation. Toutefois, il est lui aussi vide de couleur et a de plus un corps qui semble tordu.

Les éléments donnent de plus l'impression de flotter dans l'espace de la feuille. Ici encore nous pouvons voir la marque du vide et du manque de repères qui est certainement au centre des difficultés de Laëtitia.

Ce dessin révèle toute la détresse de Laëtitia due entre autres à ces manques évidents dans sa psyché. Nous verrons combien dans le discours elle présente un réel clivage où l'ensemble de ce qui est révélé dans le dessin est presque totalement dénié dans le propos .

1. ANALYSE DU THEME CENTRAL : Un mariage, une union, un lien.

Laëtitia est visiblement préoccupée par cette idée d'un enfant conçu hors mariage. Il y a ici deux enfants, certainement elle à différents moments de sa vie, qui assistent au mariage de leurs parents. Elle donne en outre, l'exemple de l'amie de sa mère qui avait quatre enfants à son mariage. Très vite elle va me dire qu'elle-même est née avant le mariage de ses parents. Quel impact a eu ce fait sur sa psyché ? Peut importe que cela soit vrai ou faux, l'essentiel est que Laëtitia pose ici la question des liens. « Serais-je la raison qui a conduit à l'union de mes parents ? » semble se demander Laëtitia. Elle est sans doute aussi encore au stade des théories sexuelles infantiles. « J'étais là lorsqu'ils m'ont conçue. » est peut-être une de ses pensées inconscientes. La question du lien est donc au centre de ses préoccupations.

2. ANALYSE THEME PAR THEME

1. Un statut d'aîné lourd à porter

Ainsi elle est l'aînée, mais elle n'apprécie pas ce statut. Elle précise qu'elle doit s'occuper de tout et en particulier de son frère de 8 ans. Laëtitia montre d'emblée que sa mère et même son père ne jouent pas leur rôle. Ainsi lui incombe-t-il de compléter ce rôle

défaillant des parents. A 12 ans Laëtitia est obligée de jouer la maman et ce rôle ne lui convient pas. Elle semble d'ailleurs s'identifier au bébé. Il est clair qu'elle aimeraient avoir la place de fillette qui lui revient. Elle aimeraient que l'on s'occupe d'elle. D'ailleurs même lorsqu'elle a le rôle de l'enfant plus grande elle précise que le personnage n'a que 8 ans. Ce qui est l'âge de son frère dont elle est toujours obligée de s'occuper et qui est visiblement difficile avec elle. Le sentiment qu'elle donne d'être beaucoup plus jeune que son âge vient sans doute de ce besoin que l'on s'occupe d'elle comme d'une petite fille. Mais, elle semble dire que cela n'a jamais été possible puisqu'elle est l'aînée. Une étape a été sautée et cependant la psyché est en quête de ce retour à l'âge du bébé où tous les regards et toutes les attentions sont polarisées sur lui. Laëtitia témoigne donc ici d'un manque à combler. Elle est prise dans ce va-et-vient entre l'enfant qu'elle n'est déjà plus et le bébé qu'elle n'a jamais été. Cependant, elle aspire à réexpérimenter ce moment de sa vie. C'est ainsi qu'elle opte pour deux positions différentes dans son discours.

2. Deux identifications

Au début du discours le bébé est une fille et il y a un grand garçon à côté du papa. Mais, alors que je lui pose des questions sur la fille (le bébé) ses réponses concernent le grand garçon, devenu une fille dans son discours. Elle me mettra ainsi dans la confusion. Les personnages et les sexes ont été inversés. Laëtitia semble être par moment le bébé et à d'autres moments la fille de 8 ans. Le garçon est par la suite le bébé de un an. Que veut dire cela ?

Il semble que Laëtitia me fait vivre deux temps dans son discours. Il y a le passé où elle était bébé et où elle a assisté au mariage de ses parents et le temps présent où elle aimeraient être une petite fille de 8 ans dont on s'occupera autant qu'elle s'occupe de son frère. Elle s'identifie donc aux deux personnages selon les moments de son discours. La psyché est sans cesse tiraillée entre deux volontés. Jamais Laëtitia n'est sereine. Elle vit continuellement ce conflit. Le choix est difficile pour elle car aucune position n'est vraiment la sienne et qu'aucune des deux n'a réellement apporté de satisfaction. D'autant plus que ces différentes situations mettent en jeu le rapport à l'objet maternel.

3. L'impact de l'objet maternel

Laëtitia s'entend bien avec sa maman et elle lui téléphone souvent. Rien dans son discours ne laisse entrevoir un quelconque conflit avec la mère annonçant un éventuel début d'entrée dans l'adolescence. Ses rapports avec elle sont tout autre. Ils sont ceux de plus jeunes enfants. Elle attend avec impatience que sa mère vienne la chercher le vendredi. Elle est alors comme un petit enfant qui attend le retour de sa maman le soir à la crèche. Ici encore Laëtitia révèle une certaine immaturité affective.

Elle précisera qu'elle pense beaucoup à sa mère et ceci bien-sûr même en classe. Toutefois, elle prétendra que ça ne l'empêche pas de travailler. Ça ne la gène pas dit-elle. Mais, tout ceci est de l'ordre du déni. Il y a une sorte d'illusion. Elle aimeraient se convaincre dans une sorte d'idéal que sa mère est presque le moteur de sa pensée. Cependant, très vite son discours va montrer la réalité des choses. Elle admet qu'il y a des moments où elle ne pense pas à sa maman ou du moins s'efforce-t-elle de ne pas y penser quand elle

fait des contrôles. Car si elle pense à sa mère elle ne peut pas travailler. Elle a besoin de se concentrer précise t-elle. Elle évite donc de penser à elle pour ne pas échouer. En dehors des contrôles elle ne s'évite pas de penser à elle car dit-elle : « C'est moins grave. » Ceci atteste bien de sa pleine connaissance qu'une pensée trop focalisée sur l'objet l'empêcherait de travailler. Elle se contredit donc sans s'en apercevoir. La pensée permanente sur l'objet empêche la réflexion. Cependant, Laëtitia est dans le déni du fait que l'objet peut l'empêcher de penser. Alors qu'elle avait du mal à parler d'elle-même sur le rapport avec sa maman, elle sera plus prolixe au sujet de la petite fille et des rapports qu'elle entretient avec sa mère. Puis, le discours va se retourner sur elle : « Moi en classe, je fais toujours comme ça. Ce matin y avait un problème j'ai pas pensé à personne. » La pensée axée sur l'objet (entre autres) l'empêche de travailler. Après un travail important, elle repense à sa mère. Elle exprimera fermement son angoisse d'un éventuel problème touchant sa mère et qui immanquablement la toucherait également.

4. La nécessité de poser des repères - Un clivage évident

Cependant Laëtitia dira, comme pour se confirmer à elle-même, que lorsqu'elle ne pense pas à sa mère elle ne craint pas de l'oublier. Mais, cela sonne faux. Elle éprouve le besoin d'établir des choses sûres. Laëtitia pose d'ailleurs beaucoup de « Voilà !» dans tout l'entretien comme pour fixer les choses. Elle veut aménager des repères. Mais, elle aspire certainement aussi à se confirmer que les choses sont bien ainsi qu'elle le dit. Le déni est ainsi camouflé par le fait d'affirmer les choses avec fermeté.

Elle dit que la petite fille est heureuse parce que sa mère se marie et qu'elle est contente d'avoir un petit frère. Ici encore elle revient sur ce qu'elle avait précédemment évoqué pour se confirmer et me confirmer le parfait bonheur. Elle dira être contente d'avoir un petit frère alors qu'elle disait l'inverse auparavant. Rien n'est vraiment sûr pour elle. Tout ce qu'elle avance peut être contredit comme au W.I.S.C. lorsqu'elle donne un flot de réponses différentes. Ici le clivage se déploie dans tous les sens.

5. Le déni et sa fragilité

Les difficultés scolaires de Laëtitia sont déniées. Lorsque j'essaierai de savoir comment cela se passe pour elle en classe, elle avancera que ça se passe bien. Elle le dira avec fermeté comme pour s'en convaincre elle-même. Le déni propre au clivage de la psyché est ici visible. Tout va pour le mieux pour elle en classe veut-elle croire et me faire croire. A aucun moment elle n'avouera avoir des difficultés. Elle est dans une sorte de prestance où le clivage lui permet d'occulter ses défaillances scolaires.

Cependant, ce déni saute parfois malgré elle. Elle dira du bébé qu'il est dans son berceau, qu'il se repose. Toutefois au lieu de dire : « Quand il se promène. » elle dira plusieurs fois : « Quand y s'problème [...] Ben il est content. » Il est heureux dans sa vie. Laëtitia essaie tant bien que mal de cacher les malheurs de cet enfant mais ils remontent de l'inconscient malgré elle. Le lapsus s'impose plusieurs fois. Elle sera contrainte d'appuyer son discours afin d'être convaincante et de montrer que ce bébé est heureux. « Il est content » et « heureux » seront répétées plusieurs fois. « Comme ma sœur ! » dit-elle et non pas comme elle. Seulement comme elle imagine sa sœur l'être.

6. Un état dépressif faiblement avoué

Laëtitia avoue la tristesse engendrée par le mariage, alors que comme nous l'avons vu, elle disait l'inverse auparavant. Elle révèle donc de manière intermittente une forme de dépression. Pour quelle raison n'est-elle pas heureuse de ce mariage ? Elle avancera sans être vraiment convaincante l'idée du cousin mort. Elle est triste « parce qu'y se marient... Eh ! Tout ça... » dit-elle. Le « tout ça » pourrait être sa problématique, tout ce qui découle de ce mariage, de cette union, et même de sa propre naissance, d'être, selon elle, la seule raison qui a conduit ses parents à se marier. Ils ont été obligés de s'unir à cause de sa naissance est une chose qu'elle a sans doute entendu dire.

Il est intéressant de voir qu'elle évoque l'idée de la mort. La mort est liée au mariage. La mort est évoquée mais repoussée sur ce cousin dont elle n'avait jamais parlé et dont elle ne parlera plus du tout par la suite. L'union rappelle la mort. Ne s'agit-il pas de sa propre mort psychique qui pour elle serait générée par cette union ? Puis le déni réapparaît vite à nouveau : Le bébé est content et la fille aussi. Il y a un apparent clivage où déni et reconnaissance vont et viennent sans cesse. Ainsi le thème de la mort à peine apparu est aussitôt repoussé. Elle redira « Voilà ! » comme si elle avait ici encore besoin de confirmer ce qu'elle vient de dire. En fait, Laëtitia cache une grande détresse psychique et certainement une profonde dépression.

7. Un va-et-vient incessant

Elle ne se reconnaît pas dans l'idée du départ éventuel de la petite fille que je lui suggère. D'ailleurs « Quand la fille elle veut acheter un truc et ben son père y lui donne des sous. » Elle tente donc sans cesse de montrer que tout va bien.

Cette petite fille sort mais fait seulement des tours. « Elle fait des tours. Pis elle retourne chez elle et elle demande à son père des sous et elle repart. » Laëtitia donne plutôt l'impression de tourner en rond. Et ce père est là comme fournisseur d'une énergie dont elle a besoin pour repartir. Toutefois, la psyché est obligée de revenir, de se rapprocher à nouveau de l'objet, de ne pas s'en éloigner de trop loin. Ces tours sont une sorte de quête minime où la psyché n'essaie pas de prendre de gros risques en s'éloignant. Et, ici encore par clivage, Laëtitia essaie de me convaincre et de se convaincre que cela se produit dans la gaieté.

En conclusion

Il ne semble y avoir chez Laëtitia aucune volonté de quête qui lui permettrait de résoudre ses difficultés. Comme lors de mes observations je constate qu'elle ne désire pas réellement faire changer les choses. Elle imagine seulement que les choses sont différentes de ce qu'elles sont et sont très bien ainsi.

Toutefois, à de nombreuses reprises cette illusion saute. Mais peu importe, elle rattrape cela comme on rattraperait une balle au bond, par deux ou trois affirmations contredisant les premières. Puis elle conclut par un « Voilà ! » comme si elle avait tout remis en place dans sa psyché, persuadée de m'avoir convaincue et de s'être convaincu elle-même. Elle tente inlassablement de rétablir les choses comme elles devraient être.

Laëtitia s'épuise considérablement à vouloir maintenir cette illusion d'où sa grande fatigabilité. Toute son énergie semble être destinée à ce seul but : Camoufler les failles et maintenir l'illusion. Le clivage étant résistant, le déni est beaucoup plus fort que la reconnaissance. Rare sont les moments de reconnaissance, mais ils existent malgré elle.

ALICIA

Observation

Alicia est une jolie jeune fille de 14 ans. Souriante et discrète, elle est agréable. Souvent accompagnée d'autres jeunes filles, elle témoigne d'une grande sociabilité. Elle est plutôt coquette et apparemment consciente de son charme. Pourtant je ne la verrai jamais vraiment s'intéresser aux garçons.

Alicia travaille consciencieusement en classe. Elle s'investit dans tout ce qu'on lui propose. Très motivée, elle fait preuve d'assiduité et de concentration. Toutefois, sitôt que la difficulté se présente, elle se montre opposante. Elle rejète son travail, s'énerve et envoie tout promener. Toute sa gentillesse se transforme alors en agressivité du seul fait de ne pas comprendre l'exercice. Elle devient désagréable, laissant parfois éclater sa colère en hurlant, et en pleurant ou même en jetant chaise et table dans la classe. Ce comportement pose un réel problème chez elle.

Capacités

Alicia fait souvent appel à une grande personne pour l'aider à résoudre un problème. Visiblement elle n'arrive à organiser sa pensée et à reprendre confiance en elle qu'en présence d'un adulte. Si, après un gros effort et avec le soutien de l'institutrice elle réussit son activité, le fait de lui en donner une autre, afin de vérifier si elle a bien compris, la met dans une grande colère, car elle est persuadée de ne pas pouvoir refaire l'exercice. Elle s'énerve alors, jette sa feuille par terre et donne des coups de pieds à sa chaise et à sa table.

Si Alicia est plutôt lente, elle sait additionner et soustraire. Mais elle compte encore à l'aide de ses doigts. Elle ne maîtrise pas la multiplication sauf si elle utilise une calculatrice. Elle a de grosses difficultés en lecture et en écriture. Dyslexique et dysorthographique, selon les éléments de son dossier, elle confond les sons tels que "on, en, é, è...". Ayant à son arrivée à l'institut une incapacité à écrire, elle y parvient actuellement mais de façon très lente.

Histoire du sujet

Alicia est fille unique. Ses parents ont divorcé il y a plusieurs années. En dehors de ces jours d'internat en institut de rééducation elle vit avec sa mère. Elle voit cependant régulièrement son père qui vit chez sa propre mère et ne travaille pas, car il présente des difficultés d'ordres psychiatriques et un problème d'alcoolisme. Même si elle essaie de le cacher, Alicia s'inquiète beaucoup de l'état de santé de son père.

La mère d'Alicia a vécu plusieurs années avec celui qui est devenue ensuite le

beau-père de l'adolescente. Toutefois, avant l'officialisation de cette union le couple s'était séparé pendant deux mois ce qu'Alicia a très mal vécu. Elle supporte en général très mal les changements de situation et d'organisation. Cela la déstabilise et son manque de confiance en elle est alors à son apogée.

Après un passage en maternelle, elle entre en I.M.P. et arrivera en institut de rééducation l'année de mon intervention.

W.I.S.C. (cf. annexe 6.3., p.103-109)

La passation

Alicia me demandera constamment de venir avec moi « pour travailler » dira-t-elle. N'étant pas très sûre au début, de la faire figurer dans ma population, elle se fâchera de mes réponses imprécises. Elle me dira souvent « C'est toujours les mêmes !» témoignant ainsi de la souffrance générée par l'attention portée aux autres et non sur elle. Lorsque enfin je lui demanderai si elle veut bien venir « travailler » avec moi, elle en éprouvera une grande joie et montrera toute sa motivation. Elle aura visiblement quelque chose à me prouver.

Lorsqu'elle se présentera le jour de la passation elle sera très posée et sûre d'elle-même. Elle ne révèlera alors aucune défaillance du comportement. Bien au contraire, tout son sérieux témoignera de sa volonté de bien s'investir. Elle exécutera alors très consciencieusement chaque item, son regard toujours focalisé sur sa feuille et le visage grave. Cependant, elle rougira de honte en constatant qu'elle n'arrive parfois pas à répondre aux questions que je lui poserai. Elle me regardera alors avec interrogation s'attendant visiblement à lire dans mon regard ma déception. Je l'encouragerai toujours à continuer en souriant et en la réassurant. Je compris après-coup avoir craint de la voir décompenser. Mais, Alicia ne s'énervera jamais, sera toujours très coopérante et gardera une maîtrise quasi-totale d'elle-même.

Ce W.I.S.C. se fera en deux parties entrecoupées par la récréation. A la seconde partie elle arrivera en retard comme pour se faire désirer en feignant d'avoir compris que nous avions déjà fini. Alicia a très visiblement besoin que les regards se polarisent sur elle.

Résultats

Verbal

Information : 3

Alicia connaît peu de définitions et particulièrement celles qui touchent aux mesures telle que la tonne. Elle sera vite dépassée répondant précipitamment n'importe quoi afin de camoufler son manque de connaissances.

Similitudes : 4

Si Alicia répond à de nombreuses questions, le résultat est catastrophique au regard de son âge. Elle ne sait pas ce qui unit des "ciseaux" et une "casserole", ni encore le "mètre" et le "kilo". Il lui est donc visiblement difficile d'abstraire.

Arithmétique : 4

Le calcul mental est tout aussi difficile. Seules les questions les plus simples sont comprises.

Vocabulaire : 4

Ici encore Alicia révèle qu'elle connaît peu de mots. Cependant ses résultats sont irréguliers. Si elle sait ce qu'est une "gencive" ou le mot "contagieux", elle ne sait pas ce que veut dire "paresseux" ou encore "librairie".

Compréhension : 8

Cet item est le mieux réussi du Verbal. Alicia a des réponses adaptées aux différentes situations. Mais, cette note n'est pas révélatrice de ses capacités. Malgré, plusieurs réponses justes, elles sont insuffisantes au regard de son âge.

Performance

Complétement d'images : 6

Cette note est relativement faible. Pourtant Alicia répond à une grande partie des questions. C'est encore le rapport à son âge qui donnera cette faible note. Son attention est cependant assez développée.

Arrangement d'images : 8

Ici Alicia n'échoue qu'à trois questions de la fin sur 12. La note aurait pu être meilleure mais Alicia est lente. Elle sait remettre les histoires dans leur sens chronologique. Elle se repère donc relativement bien dans le temps.

Cubes : 10

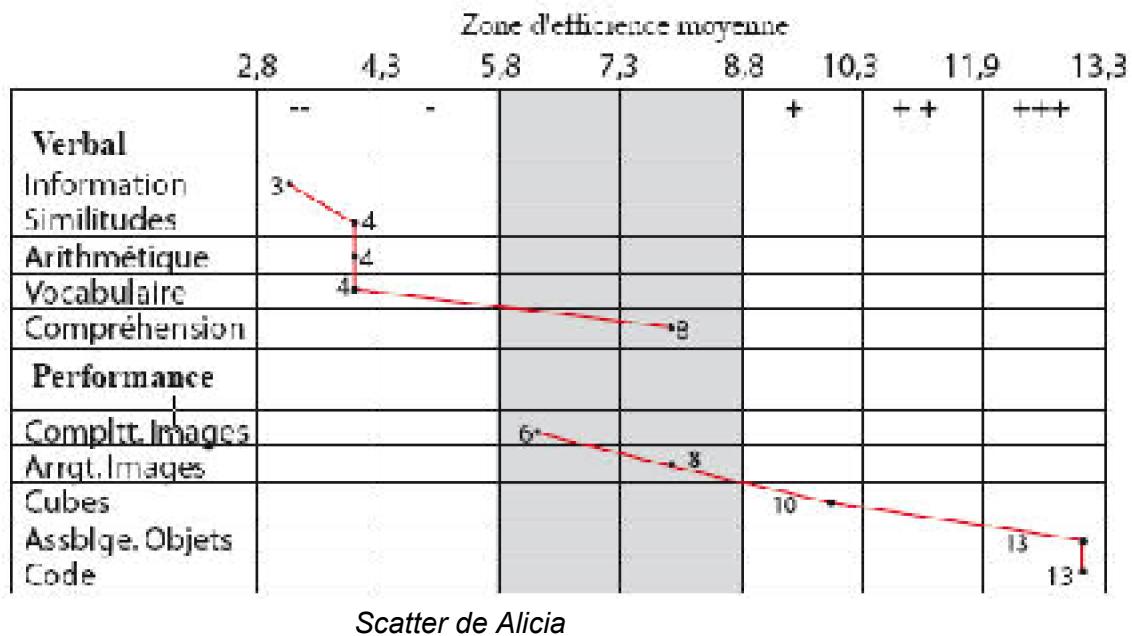
Etrangement, Alicia manipule avec grande habileté les cubes. Elle échoue à deux épreuves de la fin. Elle comprend ici qu'elle doit être plus rapide et l'appliquera par la suite.

Assemblages d'objets : 13

Elle est ici étonnante, réussissant toute cette épreuve avec une quasi-perfection et avec rapidité. Ce qui veut dire qu'elle a une bonne latéralisation, une motricité fine sans défaut et que la pensée visuelle est fiable.

Codes : 13

Elle comprend vite la consigne et agit rapidement. Elle mémorise certains signes et n'a donc pas toujours besoin de regarder le modèle.



Q.I.G. : 80 Q.I.V. : 67 Q.I.P. : 99

Moyenne standard : 7,3

La restitution

A la restitution des résultats Alicia est très angoissée. Elle tremble, rougit et se tient les mains avec une forte pression en se les pinçant à chaque fois que j'ouvre la bouche. Elle craint d'entendre dans mes conclusions qu'elle a échoué. Cela semble mettre en jeu des affects très profonds réactualisés dans le présent.

Je tenterai de faire diminuer son angoisse en axant mon propos sur les items particulièrement bien exécutés. Je lui annoncerai donc que face à des résultats relativement bas, je suis agréablement surprise de constater combien d'items sont presque parfaitement réussis. Elle sera contente d'entendre cela, mais se focalisera sur ses échecs. Je lui expliquerai alors où se situent ses plus grandes difficultés et comment selon moi, elle devrait travailler ces domaines afin de mieux appréhender ses problèmes. Ce qu'elle acquiescera.

J'essaierai de ne jamais présenter comme un échec le faible résultat, dans le but d'éviter une réapparition d'angoisse. A sa manière de se comporter, je sentirai que c'est ce qu'elle attend de moi. Et, je pense avoir redouté de ne pas adopter la meilleure attitude dans l'éventualité d'une montée d'angoisse de sa part.

Elle semblera se satisfaire de mes réponses et partira finalement assez contente de cette restitution et avec une réelle compréhension des compétences faisant défaut. Elle verbalisera même, dans une sorte d'illusion, qu'en faisant de son mieux la prochaine fois elle réussira tout le test.

Analyse du W.I.S.C.

Les Q.I.

La dysharmonie qu'elle présente est très importante entre les épreuves verbales et les épreuves performances. En effet l'écart entre les deux Q.I. est de 32 points. Ceci témoigne donc certainement de la présence d'un échec scolaire électif.

Aux épreuves verbales la dispersion entre les notes est de 5 points, ce qui est moyen. Ceci veut dire que, conjointement à un niveau bas rattrapé seulement par la note de 8 à Compréhension, il y a une cohérence interne dans ce domaine en général très faible.

Les dispersions

La dispersion est de 7 points aux épreuves Performance. Ceci est important. Il y a donc ici un déséquilibre au sein du même domaine témoignant de la grande diversité des investissements.

En regardant l'ensemble des notes je constaterai que l'écart entre la note la plus basse et la note la plus haute est quant à lui de 10 points. Ceci est très important. Ces éléments confirment donc l'existence d'un échec scolaire électif.

Le rapport Similitudes-Cubes

Le rapport Similitudes-Cubes révèle des facultés beaucoup plus importantes à Cubes. En effet la note à Similitudes est de 4 points alors que celle de Cubes est de 10 points. J'ai en effet constaté que Alicia manipulait très bien les cubes alors qu'elle avait plus de difficulté à abstraire de deux mots leurs points communs. Cubes fait appel à une pensée abstraite ancrée au réel alors que Similitudes demande une pensée plus conceptuelle n'ayant pas pour référence le visuel. Ceci veut donc dire que la pensée figurative est beaucoup plus développée que la pensée représentative chez Alicia. La pensée est plus ancrée au réel. Alicia a donc besoin de voir et même éventuellement, comme au W.I.S.C., de toucher pour penser. On comprend dès lors, toute la difficulté à raisonner chez elle lorsqu'il s'agit d'abstraction. La note à Arithmétique, item faisant appel à une mentalisation, est d'ailleurs de 4. Nous avons vu de plus à Complètement d'images (7) que son attention était plus élevée qu'il n'y paraissait. Cette attention aux détails est largement confirmée par le 13 à Assemblage d'objets. Cela confirme que sa pensée est figurative. Cette dernière note atteste de plus de son grand besoin de reconstruire un tout.

Les notes d'investissement scolaire

Les notes d'investissement scolaire (Information : 3, Arithmétique : 4, Vocabulaire : 4) sont faibles. J'ai en effet constaté qu'Alicia ne s'investit pas beaucoup en classe. Outre les raisons précédemment vues aboutissant à la note de 4 à Arithmétique, j'ai en effet remarqué qu'elle ne connaît pas beaucoup de vocabulaire et qu'elle ne sait pas la définition de beaucoup de mots. Elle pourrait cependant faire mieux au niveau scolaire. En effet, la note de 13 à Code témoigne d'une grande capacité chez elle à s'adapter à une nouvelle situation. Alicia est donc capable d'appréhender au mieux un nouvel apprentissage et donc d'obtenir de bons résultats.

Autres items

Compréhension à 8 est la note la plus élevée dans le Verbal. Alicia essaie d'être conforme à ce qu'elle pense que l'on attend d'elle. J'ai pu constater combien elle essayait de me faire plaisir en donnant le maximum d'elle-même. Mais, parfois tout cela cède. Sa

colère et son énervement prennent alors le dessus.

Le 8 à Arrangement d'images révèle qu'elle se situe bien dans le temps.

Conclusion

Si Alicia obtient un niveau de Q.I.G. acceptable (80) et un Q.I.P. élevé (99) il est toutefois flagrant qu'elle présente un échec scolaire touchant particulièrement le Verbal (Q.I. 67). Ses difficultés d'apprentissage sont fortement électives, c'est-à-dire qu'elles touchent particulièrement certains domaines de la pensée et pas d'autres. Elles ont la caractéristique d'être de plus, sous-tendues par une pensée avant tout figurative où l'attention aux détails visuels est très élevée. C'est comme si Alicia devait toujours surveiller l'objet, ne pas le quitter des yeux au risque qu'il ne s'échappe. L'objet est-il donc internalisé ? Au regard de son mode de pensée il est probable qu'il ne soit qu'une figuration et non une représentation.

Je reverrai Alicia une semaine plus tard pour un entretien de 45 minutes où je modifierai quelque peu mon protocole. En général, je demande au sujet de me raconter une histoire tout en me la dessinant. Mais, dans le cas d'Alicia se fut la seule fois au cours de ma recherche qu'un sujet présentant un échec scolaire électif était capable de parler sur lui-même. Je la laisserai donc faire.

ENTRETIEN

A cet entretien Alicia prouve donc qu'elle a ce processus auto lui permettant de parler d'elle et de ceux qui l'entourent. Elle comprendra très bien ma demande lorsque je lui poserai des questions sur sa famille et sur un ensemble d'éléments la concernant.

Moi : « Tu veux me parler de ta famille ? »

Alicia : « Oui... Ma maman s'occupe de personnes âgées dans leur appartement... Mon papa ne fait rien parce qu'il ne veut pas, il n'a jamais voulu travailler... Je vis avec ma mère, je vois des fois mon papa qui vit avec ma grand-mère...Mais, quand je vais chez mon père je vais voir ma copine qui habite en face »

Moi : « Tu t'entends bien avec ton père ? »

Alicia : « Oui... »

Moi : « Ça t'ennuie que tes parents aient divorcé ?»

Alicia : « Non parce que j'étais petite. Je pouvais pas savoir ! »

Moi : « Est-ce que tu sais pourquoi ils ont divorcé ? »

Alicia : « Nan ! »

Moi : « Et ta maman... Qu'a t-elle fait après ? »

Alicia : « Elle a refait sa vie avec mon beau-père puis y se sont mariés. »

Moi : « Est-ce que ton beau-père a des enfants ? »

Alicia : « Oui, mais y vivent pas avec nous... Y a que le frère à mon beau-père ! »

Moi : « Le frère de ton beau-père vit avec vous ? »

Alicia : « Oui. »

Moi : « Et tu t'entends bien avec eux ? »

Alicia : « Ouais. » Peu convaincant.

Moi : « Parle-moi maintenant de toi. Où tu étais avant ce centre ? »

Alicia : « Dans un autre comme celui là. »

Moi : « Tu es jamais allée en classe à l'extérieur ? »

Alicia : « Si, mais après je suis sortie. »

Moi : « Pourquoi ? Est-ce que tu le sais ? »

Alicia : « Oui. Parce que je travaillais pas assez ! Et je pensais toujours à mon papa et ma maman. »

(Le mot "papa" est à peine audible.)

Moi : « Tu pensais à quoi exactement ? Qu'est ce qui te chagrinait ? »

Alicia : « Ben... Beaucoup de choses ! »

Moi : « Tu saurais m'en dire au moins une ? »

Alicia : « Parce que mon papa y frappait maman. »

Moi : « C'est pour ça qu'elle a voulu divorcer ? »

Alicia : « Voilà ! »

Moi : « C'est ça qui te chagrinait ? Donc tu t'inquiétais plus pour ta maman ? »

Alicia : « Ouais ! »

Moi : « Et tu penses que c'est à cause de ça que tu as du mal à travailler à l'école. »

Alicia : « Ouais c'est ça, pis y a des autres choses ? »

Moi : « Quelles choses par exemple ? »

Alicia : « J'arrive pas, j'ai des difficultés. »

Moi : « Où est-ce que tu les sens tes difficultés ? Où est-ce que tu as vraiment l'impression que ça ne va pas ? »

Alicia : « Les maths... Les multiplications. Et du français. Je mélange les mots alors ça me prend la tête. J'ai appris une fois les multiplications mais je m'en rappelle plus ! »

Moi : « A l'école a l'extérieur, tu es allé jusqu'à quelle classe ? »

Alicia : « C.P., C.E.1... Je crois que j'ai fait le C.E.2...Oui j'ai fait le C.E.2 »

Moi : « Après on t'a réorientée ? »

Alicia : « Ouais. »

Moi : « Et toi, tu sentais que tu avais des difficultés ? »

Alicia : « Ouais. »

Moi : « Tu sentais que tu arrivais pas à suivre comme les autres ? »

Alicia : « Ouais. »

Moi : « Et ça te faisait souffrir de ne pas y arriver ? »

Alicia : « Ouais... Je m'énervais dessus. »

Moi : « Et quand tu travailles maintenant, tu penses encore à ta maman ? »

Alicia : « Ouais ! Elle me manque ! Elle me manque toute la semaine... Je dors ici sauf le mercredi je rentre chez moi. »

Moi : « Et tu penses à elle, même quand tu travailles ? »

Alicia : « Ouais ! »

Moi : « Est-ce que tu penses que lorsque tu travailles, le fait de penser à ta mère ça t'empêche de travailler ? »

Alicia : « Non ! »

Moi : « Qu'est ce que ça te fait alors ? »

Alicia : « Ça me motive ! »

Moi : « Parce que ta maman te dit qu'elle aimerait que tu travailles bien à l'école. »

Alicia : « Ouais. »

Moi : « Et à ton papa tu y penses ? »

Alicia : « Nan. » (Dit simplement. Peu convaincante.)

Moi : « Tu lui en veux d'avoir fait ça à ta maman ? »

Alicia : « Ouais. »

Moi : « Tu veux me dire autre chose sur tes parents ?»

Alicia : « Nan. »

Moi : « Et dis-moi, comment tu vois l'avenir ? Tu penses que ça va aller mieux en classe ? »

Alicia : « Ben oui, bien-sûr ! Je sais que je vais réussir ! » (Très affirmative.)

Je lui demande ensuite, comme le veut mon protocole, de me raconter une histoire tout en la dessinant. Elle dessinera tout d'abord sans parler. Le dessin sera fait en 10 secondes à peine. Elle racontera un événement qui se serait produit lorsqu'elle était petite.

Alicia : « Alors c'est une maison. C'est là où mon grand-père habite. Y a deux balançoires. C'est moi quand j'étais petite avec ma cousine. On était dans la balançoire et la balançoire elle est tombée. On était en dessous et voilà ! »

Moi : « Et, qu'est ce qui s'est passé après ? »

Alicia : « Après on est rentré à la maison et on a mangé c'était Noël. Et après on a ouvert les cadeaux et voilà ! »

Moi : « Vous vous êtes faites mal quand vous êtes tombées des balançoires ? »

Alicia : « Ouais... Mais on a fait attention parce que mon père il est arrivé juste à

temps »

Moi : « Il a retenu les balançoires qui vous seraient tombées dessus ? »

Alicia : « Oui. »

Je lui demande de préciser si c'est chez son grand-père paternel ou maternel. Elle précise que c'est chez son grand-père maternel.

Moi : « Ton père était là alors ? »

Alicia : « Non ! »

Moi : « Mais alors c'est qui, qui a arrêté la balançoire ? »

Alicia : « Mon beau-père !! »

Moi : « Qui il y avait encore à cette petite fête ? »

Alicia : « Ben y avait pas ma grand-mère comme elle est morte avant ma naissance. Y avait mon papi... Moi... »

Moi : « Tu veux m'en dire un peu plus sur cette journée là ? »

Alicia : « Non ! »

*Dessin 1 de Alicia*

Je lui demande si elle veut me raconter une autre histoire où ce n'est pas forcément un événement qui lui serait arrivé. Elle me raconte alors, ce qui semble être l'histoire du petit chaperon rouge qu'elle s'est appropriée et a transformé. Elle ne voudra pas dessiner en même temps. Elle racontera d'abord l'histoire d'une traite sans mon intervention les yeux baissés. Puis, elle fera le dessin très vite sans grand intérêt, semble-t-il.

Alicia : « C'est sur un loup. Il était une fois une petite fille qui se promenait. Et elle allait voir sa grand-mère et son grand-père. Elle partait et tout... Elle allait donner à manger à sa grand-mère. Et quant elle est partie la grand-mère elle était plus là. Elle dit : "Où t'es grand-mère ? Où t'es ? " Le grand-père y dit " Chai pas ! " Et après ils la cherchaient partout, partout, partout. Y trouvent une cabane de loups, plein de loups. Après y voient la grand-mère. Y vont appeler les bûcherons : " Bûcherons ! Bûcherons ! Les loups ! Les loups ! Ils l'on prie ma grand-mère, ma grand-mère !" Alors les bûcherons y s'y vont. Y disent : " On peut rien parce qu'y a trop de loups. " Alors y vont appeler la police. La police y dise : "On peut pas rien faire, on peut rien faire, parce qu'y a trop de

loups." Alors la petite fille elle dit : "Et ben prenez-moi à ma place de ma grand-mère ! " Alors ys'ont laissé la grand-mère partir et y s'ont pris la petite fille, les loups !... Après le loup il a MANGÉ la petite fille ! La grand-mère elle a lancé une pierre dans la tête du loup, il est tombé dans les pommes. Et les autres loups y sont tous partis parce y savaient trop peur. Et, la grand-mère elle a ouvert le ventre du loup, elle a ressorti la petite fille, MORTE ! (Dit tristement et fermement) Et les autres loups y s'étaient morts parce que les grands-pères y tiraient tous dessus. Tous les grands-pères parce que y avait beaucoup de grands-pères en fait ! Parce qu'après il a appelé des renforts, tous des grands-pères, y s'ont tous tués les loups. Voilà ! La grand-mère elle pleurait et la petite fille elle est morte... La grand-mère elle voulait être à la place de la petite fille. »

Elle dessine ensuite le dessin très vite à ma demande. La grand-mère est à gauche, le loup au milieu et la petite fille à droite.

Elle dira ensuite en regardant le magnétophone : « Ouh ! Ouh ! Y a quelqu'un là dedans ? » Elle s'y intéressera beaucoup. Je lui demanderai alors si elle veut s'écouter, ce qu'elle acceptera vivement.



Dessin 2 de Alicia

ANALYSE

J'ai constaté au W.I.S.C. et lors de mes observations, qu'Alicia présentait bien un échec scolaire électif. Cependant, essayons de savoir au travers de cet entretien ce qui est à l'origine de ce syndrome.

1. Analyse du thème central : Une pensée spécifique

1.1. Une pensée plutôt bien organisée

J'ai constaté dès le début du discours qu'Alicia savait parler d'elle et de ce qui l'entoure. Elle n'a visiblement aucun mal à organiser son propos. Elle raconte alors diverses choses et répond très aisément à mes questions. Elle a donc un minimum de repères psychiques qui la font se ressentir comme objet très différencié des autres objets. De ce point de vue

là, je ne la sentirai jamais dans la confusion.

1.2. L'importance de l'objet maternel

Toutefois, il est important de relever combien Alicia est restée psychiquement collée à sa mère. L'adolescence semble en retard ou occultée. Les dessins et les discours ne parlent d'ailleurs pas du tout des garçons. A l'âge où elle devrait vouloir s'échapper du giron maternel elle ne s'en détache pas au contraire. Elle dit s'inquiéter pour sa mère, penser toujours à elle et ressentir le vide de son absence. L'opposition sera visible avec le père à qui elle semble en vouloir.

Toutefois, malgré une pensée organisée j'ai remarqué que cette jeune fille avait un système de pensée plus figuratif que représentatif. C'est pourquoi on peut avancer que l'objet maternel est sans doute chez elle une figuration et non une représentation interne. Alicia a visiblement besoin de garder cette image de l'objet au devant de la scène de la vie psychique. Sans cela elle risquerait de la perdre. C'est ainsi qu'elle est dans l'obligation de toujours penser à sa mère.

Toutefois elle avancera, que de penser à elle pendant les apprentissages la motivent. C'est très certainement vrai, mais il est très probable aussi qu'Alicia ressent inconsciemment que de penser à autre chose va lui faire oublier l'image de sa mère. C'est pourquoi elle est certainement prise dans un conflit ou d'une part elle désire s'investir afin de satisfaire l'objet (et nous avons vu avec la note de 8 à Compréhension au W.I.S.C. son désir de plaire à l'autre) et d'autre part, elle évite de penser aux apprentissages afin de ne pas perdre l'image de sa mère. L'objet maternel serait alors une figuration qu'Alicia ne peut pas courir le risque de "lâcher".

2.Analyse thème par thème

2.1. Le clivage

Toute la pensée repose certainement sur un clivage. Alicia ne sait pas qu'elle est continuellement dans l'une ou l'autre de ces situations opposées. Elle est probablement comme nous venons de le voir dans une sorte de déni où elle pense ne pas être perturbée par le souci permanent de penser à sa mère. On remarquera la place du clivage à divers autres endroits. Elle dira par exemple, d'abord ne pas savoir pourquoi ses parents ont divorcé. Elle occultera visiblement à ce moment un élément de grande souffrance psychique pour elle. Il y a là un véritable déni. Elle s'efforce inconsciemment de ne pas y penser. Toutefois, mis à l'aise elle finira par dire que c'est la violence du père qui a mené à la séparation des parents.

Elle avancera aussi être sûre de pouvoir s'en sortir, de réussir dans le scolaire. Il y a là une sorte d'assurance, une prestance camouflée, une illusion de pouvoir un jour venir à bout de ses problèmes par ses propres moyens. Le déni est ici au centre du propos. Pour elle ses difficultés ne sont pas si profondes et peuvent donc se résoudre facilement.

De plus le père devient le beau-père dans l'événement de la balançoire. Ici encore Alicia nie la place importante qu'à son père dans sa psyché. Elle dit ne pas se soucier de

lui et presque s'ennuyer chez lui. Toutefois, j'apprendrai qu'elle est attentive à ce que fait son père et même s'inquiète pour lui. On pourra de plus remarquer qu'elle clive père et mère. La mère semble être le bon objet et le père le mauvais objet. Elle aspire cependant, inconsciemment à ce que son père puisse recréer les liens. On voit en effet que c'est d'abord lui qui évite la chute de la balançoire.

2.2. La honte

Toute sa problématique semble camoufler un sentiment de honte. Elle a honte d'expliquer que son père battait sa mère. Elle éprouvera plus tard une honte encore plus grande en me confiant qu'actuellement il arrive à son père de battre sa propre mère, la grand-mère d'Alicia.

Ce sentiment de honte est aussi caché par des colères. Lorsque Alicia n'arrive pas à résoudre un exercice, elle se fâche et se met dans une grande colère. Tout cela est visiblement fait pour camoufler sa honte. Le déni l'a conduite à repousser l'importance de ses difficultés, mais dans le cas d'échec flagrant elle a du mal à maintenir le déni de ses difficultés c'est pourquoi elle s'irrite. Elle rajoute de plus que l'exercice est « débile » et jure qu'elle n'essaiera pas de faire une chose aussi « bête ». La honte est à ce stade très envahissante.

2.3. L'angoisse

Alicia semble se défendre contre cette invasion de la honte. C'est comme si sa vie en dépendait. Il y va de sa vie psychique. Si la honte l'envahit, elle est alors prise d'une grande angoisse. Elle montrera cette dernière lors des observations ou encore lorsqu'elle ne réussira pas tous les tests. Lorsqu'elle ne réussit pas un exercice, elle s'énerve car la honte fait place à l'angoisse. Si elle se laisse déborder par cette honte, et donc ensuite par l'angoisse il semble qu'elle s'enfonce dans une forme de dépression. Tout est fait pour éviter cette chute de la psyché. L'objet maternel joue ici un grand rôle, mais c'est aussi selon elle nous l'avons vu, le père qui peut éviter cette chute.

2.4. Incorporation faute d'introjection

Il est très intéressant de voir comment Alicia décrit la scène avec les loups. La petite fille, qui est sans aucun doute Alicia par projection, va se faire avaler par un loup. Elle est incorporée puis évacuée. Il semble qu'Alicia témoigne du défaut du processus de fonction contenante. C'est au travers de ce processus se déroulant chez le nourrisson qu'elle aurait dû introjecter l'objet maternel. C'est ainsi qu'il devient objet interne. Nous avons vu que l'objet n'est certainement qu'une image chez Alicia. Il n'a pas été internalisé. Ce manque d'introjection de l'objet maternel va être inversé par et sur Alicia en incorporation. C'est elle qui est avalé par le loup et sortie de son corps. Alicia retourne sur elle ce qui psychiquement s'est déroulé avec l'objet. L'objet a été incorporé et non projeté. Ce qui fait de lui une image et non une représentation interne. Cela est certainement dû à des carences affectives et à des actes de violences dont elle a peut-être aussi été victime.

Lorsqu'elle dit de plus : « Y a deux balançoires, c'est moi et ma cousine. » cela révèle

qu'elle a été "balancée" d'une situation à une autre. Avec le manque de malléabilité de son environnement générant une défaillance de la fonction contenante il y avait donc aussi certainement un manque de stabilité de son milieu.

2.5. La mort psychique

Elle montre que l'issue de tout cela est la mort de la petite fille. Le processus a échoué et le sujet est psychiquement mort ou tout du moins c'est ce qu'il risque. C'est de sa propre mort psychique qu'Alicia me parle. La grand-mère est réellement morte un peu avant sa naissance, selon ses dires. Quelle place a pris ce décès dans la psyché du sujet ? Par une théorie qu'elle s'est créée toute seule, elle semble penser que sa grand-mère lui a donné sa vie. Sa grand-mère serait morte à sa place. Mais Alicia veut reprendre sa place. C'est la petite fille qui dans l'histoire va mourir. Elle révèle ainsi qu'inconsciemment pour elle, l'issue de ses processus échoués dans son histoire précoce, continuellement rejoué au présent par elle, conduit à sa mort psychique. Elle pense inconsciemment bien-sûr, qu'elle devra tôt ou tard reprendre sa place c'est-à-dire mourir à la place de la grand-mère.

2.6. La trace

Ce processus qu'elle semble continuellement rejouer dans le présent lui permet avant tout de rester sans cesse en quête de représentations. Elle n'abandonne pas, car c'est seulement ainsi qu'elle pourra s'affranchir de l'objet. Après la chute elle se relève. Elle a d'ailleurs beaucoup de moments où elle est très agréable, visiblement dans une autre phase plus rassurante pour elle. Il y a très certainement eu, à des moments clefs de sa vie, un double étayant (J. Guillaumin, 1996) lui ayant permis de se sortir de son impasse pour un temps.

C'est ainsi qu'elle éprouve le besoin de s'écouter au magnétophone. Elle veut vérifier si elle peut laisser une trace chez l'autre. Ce qui serait hautement rassurant, car c'est une façon de vérifier si elle est bien vivante. Mais aussi cela permet de se dire que si elle est capable de transformer l'autre en lui imprégnant une trace, cet autre pourra aussi laisser une trace de lui en elle. Elle aspire finalement à marquer d'une empreinte "indélébile" l'objet dans sa psyché. Toutefois, il est étonnant de voir que parallèlement elle semble ne pas s'investir dans le dessin. Elle les fait très vite en moins de dix secondes comme si elle ne voulait pas laisser de trace écrite. Y aurait-il ici encore la marque du clivage ? Elle dénierait ainsi à la fois dans la figuration le sens profond de sa souffrance.

Conclusion

La problématique d'Alicia est particulière. Si elle semble au premier abord être une jeune adolescente plutôt bien dans sa peau, elle est au fond une petite fille qui souffre. Alicia use de modes bien personnels pour camoufler cette souffrance. Le clivage est un des piliers du système qu'elle s'est érigée. Sans lui elle ne pourrait pas tenir. Il lui permet de dénier un certain nombre de choses et ainsi d'avoir une vie somme toute la moins perturbée possible.

Toutefois lorsque le déni ne peut plus être tenu, il fait place à la reconnaissance. A ce niveau c'est une autre Alicia que l'on a en face de soi. La honte a pris le dessus. Malgré tous ses efforts pour la camoufler en s'énervant, se fâchant, etc. Alicia n'arrive plus à maintenir ce semblant de vie calme qu'elle affichait antérieurement. L'angoisse commence à prendre de plus en plus de place et elle chute ainsi immanquablement dans une forme de dépression. Seul un objet extérieur pourra la sortir de son état.

Cette situation est dramatique. En effet, si elle est avant tout chargée d'angoisse elle signifie de plus pour Alicia qu'elle risque la mort psychique. C'est pourquoi il est primordial de la sortir de cet abîme.

Alicia essaie tant bien que mal de maintenir l'image de sa mère absente. Cette image est pour elle comme une bouée. Si elle la perd, elle comprend qu'elle ne pourra plus se sortir de son état dépressif, car l'objet est le garant de son existence subjective.

Tout ce processus peut expliquer ses difficultés d'apprentissage. Tout d'abord comme nous l'avons vu, si elle a besoin de l'objet, l'image de la mère l'empêche aussi d'investir au mieux le scolaire. Mais ce processus psychique particulier sous-tendu par le clivage, et la faisant donc passer par des phases de dénis et de reconnaissances, est sans doute à l'origine de ses résultats scolaires en dents de scie. Alicia aurait structuré très précocement, dans un milieu instable et non malléable, sa psyché avec des manques. Ainsi jusqu'à ce jour ses défaillances s'actualiseraient continuellement sans qu'Alicia ne trouve de solution, celles-ci appartenant sans doute au passé.

ÉRIC

Observation

Éric est un garçon de 13 ans semblant n'être pas tout à fait entré dans l'adolescence. Sage et posé, je ne le verrai jamais vraiment en colère. De plus, son corps tout entier donne le sentiment qu'il veut passer inaperçu. Au contact des personnes, il se met souvent de profil, et son regard craintif est fuyant. Seule son eau de toilette, dont il s'imprègne quotidiennement marque fortement sa présence.

Très sensible aux attentes de l'adulte, il fait confiance et s'investit sérieusement. Assis à sa place, il exécute tranquillement et consciencieusement ce qui est demandé par son institutrice. Mais, en observant les situations de plus près, je constaterai son important besoin des adultes pour travailler au mieux de ses capacités.

Néanmoins, Éric aime avoir des responsabilités, qu'il assume d'ailleurs bien, étant en général très soigneux et très autonome. Il a de plus, de bonnes relations avec ceux qui l'entourent. Il a une personnalité affirmée et ne se laisse pas entraîner facilement.

Je constaterai l'apparente souffrance d'Éric lorsqu'il est en situation d'échec. Ceci est dû en outre, à une grande solitude affective constamment réactivée. Il lui arrive parfois de tester le cadre, exposant des attitudes revendicatrices et à la limite de l'agressivité, témoignant ainsi d'un besoin de repères fiables et rassurants.

Capacités

Éric participe avec sérieux dans sa classe. Il sait se concentrer sur son activité et répondre de façon précise à des questions. Toutefois, il a du mal à construire un raisonnement logique. Il a visiblement de grandes difficultés de mentalisation et d'élaboration symbolique. Sans une aide à ses côtés il ne peut évoluer dans son travail.

Il lit et écrit mais confond certains sons. L'expression écrite est impossible. La mise en application des opérations de calculs simples est très difficile. Il prend en outre peu la parole, car il s'énerve avant d'avoir pu exprimer sa pensée du fait d'une pauvreté de son vocabulaire.

Éric a une réelle volonté de progresser mais il n'apprend pas ses leçons pensant que ce qui est compris est acquis. Ainsi, s'il semble parfois avoir des capacités il est d'autres fois complètement perdu.

Il m'exprimera souvent que s'il met autant de volonté dans son travail c'est pour faire plaisir à ses parents.

Histoire du sujet

Éric est fils unique. Son père âgé de 54 ans est chauffeur et sa mère âgée de 44 ans, travaille à l'usine. Il a, d'une première union de son père, deux demi-sœurs qu'il ne voit jamais.

Le milieu familial a été autrefois très conflictuel, ce qui a conduit les parents à se séparer. À de nombreuses reprises ils se sont réconciliés pour se séparer à nouveau sans réelle explication donnée à leur fils, qui ne comprend alors pas ces changements. La première séparation du couple aurait ainsi été mal vécue par Éric. Ses réactions suivantes face aux décisions fluctuantes des parents auraient été très déstabilisatrices.

Le père a toujours un discours très agressif à l'égard de son enfant, le rendant en quelques sorte responsable de son échec et de ses difficultés. Quant à la mère elle a beaucoup de mal à frustrer, à contenir et à sécuriser son fils.

Lorsqu'il sera en C.M.1, il présentera un échec scolaire, des défaillances comportementales et un retard de langage. Il sera alors orienté par la C.D.E.S. (commission départementale de l'éducation spécialisée) à l'âge de 9 ans. Il arrivera à l'âge de 12 ans en institut de rééducation où il présentera avant tout une fragilité narcissique due à des carences affectives précoces et à des actes de violences du père.

Les parents séparés ou non, craignent le retour de leur enfant. Il y a chez eux une réelle fragilité et une immaturité de la personnalité.

W.I.S.C. (cf. annexe 6.4., p.110-116)

La passation

A cette séance Éric semblera vouloir jouer aux grandes personnes. Il entrera d'abord dans la pièce en marchant avec une aisance feinte et ira s'asseoir presque spontanément à la place qui lui sera destinée. De plus, il aura un parfum fort porté en général par des hommes désirant marquer leur virilité. C'est ainsi que je me poserai la question de son vécu d'adolescent, discernable uniquement par ce fait.

Dès le début de la passation Éric participera sérieusement. Il me montrera qu'il est ici pour travailler et pour faire de son mieux. Chaque item sera investi avec une motivation sans cesse renouvelée. Il essaiera de comprendre au mieux la consigne et suivra minutieusement les instructions. Sa volonté d'être très coopératif avec moi sera ainsi très flagrante. Ni agressif, ni opposant, il ne montrera à cette séance aucune défaillance du comportement.

Je remarquerai cependant un retard de langage évident qui nécessitera de lui faire parfois répéter son propos. De plus, son manque d'assurance sera très vite mis à jour. Il aura par exemple pour habitude de me demander s'il effectue correctement la tâche en me regardant très discrètement évitant ainsi mon regard, mais attendant très activement mon acquiescement.

Notation

Verbal

Information : 5

Il répond assez vite. Puis, il commence à ne plus comprendre à "estomac". Ce dernier sert selon lui d'abord à « respirer ».

Similitudes : 7

Il répond assez vite jusqu'à "bière-vin". Puis échoue complètement à partir des unités de mesure.

Arithmétique : 5

Sitôt que l'on arrive aux questions concernant plus spécifiquement sa classe d'âge, il commence à avoir des difficultés. Le calcul mental est visiblement difficile.

Vocabulaire : 4

Éric connaît beaucoup de mots mais il éprouve des difficultés sur des termes pourtant plus simples. Il est possible d'imaginer une sorte de sélection des mots chez Éric en fonction de leur portée affective.

Compréhension : 7 Il répondra à presque toutes les questions, mais les résultats sont irréguliers.

Performance

Complètement d'images : 9

Éric fera un sans faute jusqu'à la 20ème question (sur 26). Il répondra en général sans grande difficulté.

Arrangement d'images : 7

Les compositions logiques sont comprises. En général, Éric réussira plutôt bien ses arrangements. Toutefois, même si la note est acceptable elle n'est pas très élevée au regard de son âge.

Cubes : 11

Jusqu'au bout Éric essaiera de réussir les modèles. Il n'en échouera véritablement

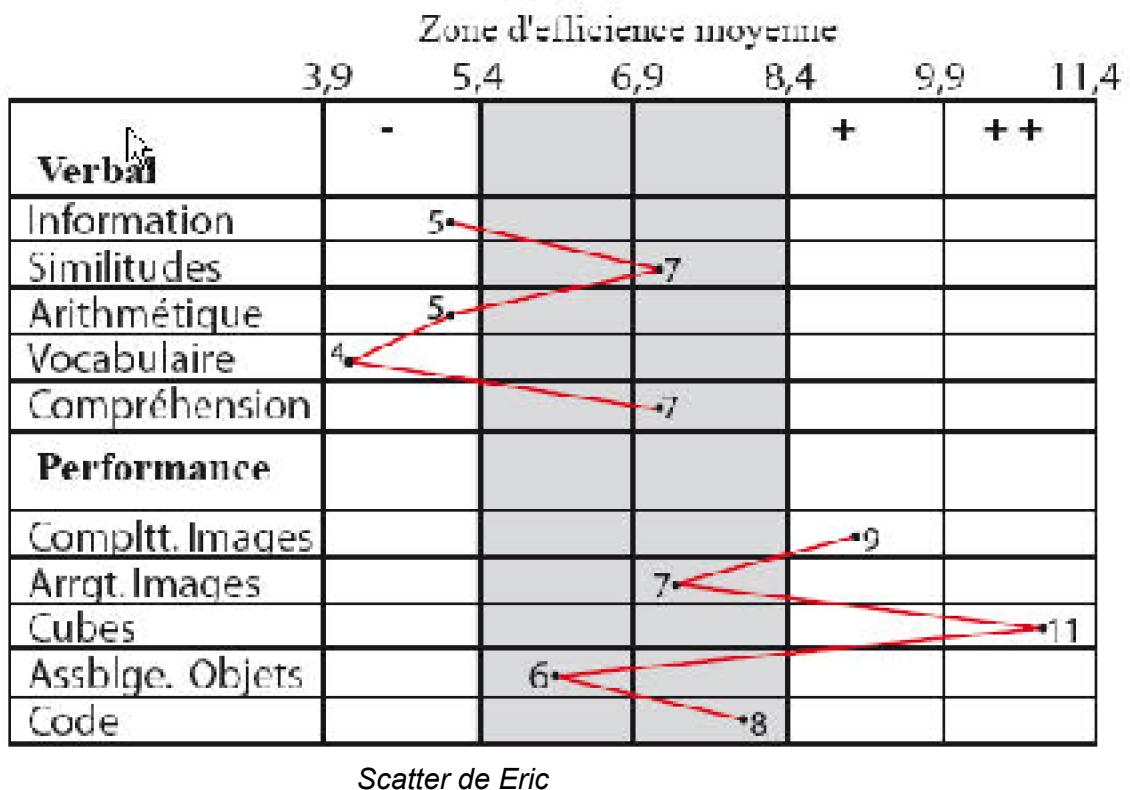
qu'un seul, l'avant dernier. Il observera consciencieusement et s'investira très sérieusement à chaque exécution.

Assemblage d'objets : 6

Cette note n'est pas révélatrice du niveau d'Éric. En effet, il réussira presque tous les assemblages mais, le temps passé aux exécutions est long.

Code : 8

Ici encore, la note est bonne mais elle aurait pu être excellente si Éric n'avait pas pris un temps long pour reproduire les symboles.



Q.I.G. : 77 Q.I.V. : 73 Q.I.P. : 87

Moyenne standard : 6,9

Analyse du WISC

La moyenne standard

La moyenne standard est de 6,9. Elle est donc faible et reflète un niveau scolaire en dessous de la normale. Le Q.I. de 77 est considéré comme étant à la limite de la normalité. Il ne s'agit donc pas d'une débilité mentale.

Les Q.I.

Les Q.I. sont cependant très hétérogènes avec un écart de 15 points. Cette hétérogénéité témoigne d'investissements intellectuels très divers d'un item à l'autre. Nous sommes donc très probablement en présence d'un échec scolaire électif.

Les dispersions

La dispersion est seulement de 3 points au Verbal. Elle n'est donc pas significative. Elle est de plus moyenne au Performance avec 5 points d'écart. Elle devient cependant importante sur l'ensemble des notes puisqu'elle est de 7 points. Ceci veut dire qu'au Verbal et au Performance les niveaux étant relativement équilibrés, il y a une cohérence interne. Mais, lorsque l'on regarde l'ensemble des notes et les Q.I., le déséquilibre des notes est très important. Ceci confirme donc l'existence d'un échec scolaire électif touchant principalement le Verbal.

Le rapport Similitudes-Cubes

Le rapport Similitudes-Cubes révèle une note à Cubes supérieure à Similitudes de 4 points. Similitudes (dans le Verbal) met en jeu des capacités de généralisation de conceptualisation et de pensée catégorielle. Ici Éric obtient 7, note acceptable au regard de son niveau, mais largement dépassée par Cubes à 11. L'épreuve Cubes met aussi en jeu des capacités conceptuelles et d'abstraction mentale, mais ici elles sont ancrées sur le réel. Le mode de pensée d'Éric est donc plus figuratif que représentatif. Sa pensée est donc très certainement sous-tendue par le visuel.

Que-disent de telles notes au regard des difficultés actuelles d'Éric ?

Elles confirment avant tout, l'absence d'une débilité mentale et la présence de réelles capacités intellectuelles. Mais, nous pensons aussi que la note à Similitudes atteste que l'objet maternel n'est sans doute pas une représentation interne ou tout du moins que s'il en est une, elle est altérée. La note à Cubes confirme cela. Car il semble qu'il faille au sujet s'accrocher au réel c'est-à-dire à l'image figurative de l'objet, afin de ne pas la perdre. On peut supposer que précocement il y avait une sorte de collage visuelle, avant tout recherché par le bébé, afin de vérifier la présence continue de l'objet. Ce genre d'attitude aboutit plus tard à des sujets très attentifs à ce qui se passe autour d'eux. Ceci est confirmé par le 9 à Complètement d'images, témoignant ici encore d'une attention très développée chez Éric.

Les notes d'investissement scolaire (Information : 5, arithmétique : 5, Vocabulaire : 4) témoignent d'une faible motivation pour les apprentissages chez d'Éric. Il peut certainement être plus performant dans certains domaines mais il ne se donne pas beaucoup de peine pour le scolaire, comme nous l'avons vu au sujet de l'apprentissage de ses devoirs. Il pourrait de plus avoir de meilleurs résultats du fait de la présence de capacités d'abstraction, essentielles aux apprentissages. La note de 8 à Code signale de plus, toute sa capacité à apprêhender la nouveauté. Ce qui est donc susceptible de l'aider à acquérir de nouvelles connaissances.

La note de 7 à Compréhension reflète une adaptation sociale relativement bonne au regard du niveau d'Éric. Elle est en effet, une des meilleures notes du verbal. Mais, elle confirme aussi que le sujet essaie de satisfaire l'adulte qui est en face de lui. Éric fait des efforts pour plaire aux autres et surtout à ses parents.

1ER ENTRETIEN :

Je demanderai à Éric de me raconter une histoire et de me faire en même temps un

dessin. Mais, je serai obligée de le relancer en permanence pour qu'il me décrive ce qu'il est en train de dessiner. Il commencera :

Éric : « Là je fais des maisons...

Là je vais faire une route...

Là je vais faire un camion... »

Un temps long où il ne dit rien tout en dessinant très lentement.

Moi : « Peux-tu me raconter cette histoire ?... »

Un temps long.

Moi : « Tu me racontes ? C'est l'histoire de qui ?... »

Un temps long.

Moi : « Tu peux me raconter c'est l'histoire de qui ? »

Et il répond de façon presque imperceptible :

Éric : « De moi... Il y a des cousins dans les voitures. »

J'insiste à nouveau pour avoir des précisions sur ce qu'il vient de dire.

Éric : « Il y a deux cousins qui se suivent... Après la route il y a ces deux maisons qui sont en haut (à droite)... Là y a la plage, si y veulent aller à la plage... Là y sont quatre (première voiture) et là y sont deux (seconde voiture)... Y a le nuage... Y a le soleil... Là y a un monsieur, une dame et deux enfants... Et là y a un monsieur et une dame. Y rentrent chez eux. »

Moi : « Est-ce qui se passe quelque chose sur cette route ? »

Éric : « Non y se passe rien ! » Dit-il fermement.

Moi : « Et avant... Qu'est-ce qui s'est passé ? »

Éric : « Avant y s'étaient baignés... Et après y sont partis... Y peuvent y retourner demain... Y doivent faire le tour parce que c'est interdit. Là y a des cailloux... Les enfants c'est deux garçons... Dans la voiture ils lisent. »

J'insiste doucement encore pour qu'il me parle de ces personnes.

Éric : « Les enfants y vont à l'école... Le mari y travaille à la police... La femme y travaille à Carrefour... Le cousin y travaille chez les pompiers et sa femme elle travaille à Carrefour avec la femme à son cousin... Les enfants y sont heureux dans leur école... Y jouent bien. »

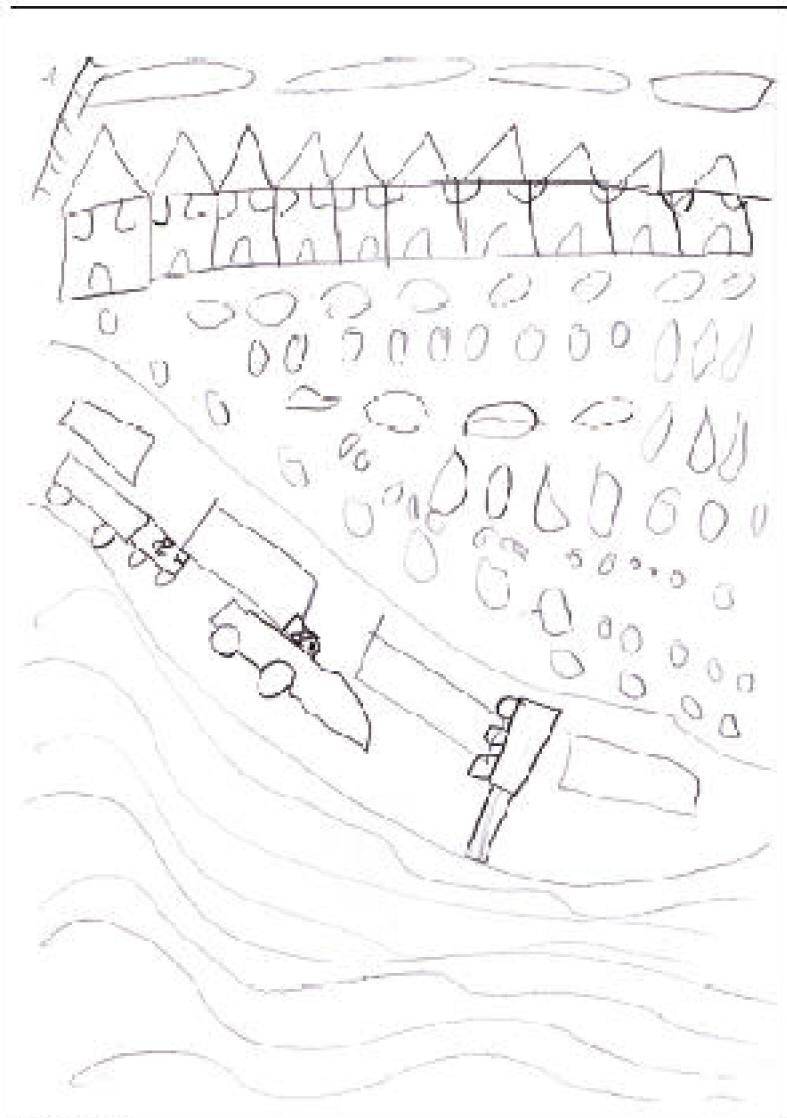
Moi : « Ils leur arrivent d'être tristes ? »

Éric : « Oui des fois le garçon il est triste parce qui veut retrouver sa mère. Y se sent pas bien y veut rentrer tous les soirs chez lui et jouer avec sa sœur. Et comme ses parents y veulent pas parce qu'y travaillent... Ils finit vers 10 heures, 10 heures 30... Y pense à ses parents ... »

Moi : « Est-ce que ça le gêne pour travailler en classe ? »

Éric : « Non ça le gêne pas pour travailler... » (Long silence.)

Éric : « Le couple derrière y s'entendent bien, y s'ont un chien et un chat qu'ils aiment bien. Y veulent avoir des enfants. » (Puis, silence.)



Dessin 1 de eric

ANALYSE

Éric parlera sur un ton monocorde, presque inaudible et je serai contrainte de le relancer constamment. Il éprouve de grandes difficultés à parler de lui. Il présente aussi sans doute comme une honte le conduisant à s'effacer dans le discours. Le « de moi » presque imperceptible, au début de l'entretien est dit très tristement. Mes questions seront ainsi le seul moyen d'obtenir quelques éléments.

Son dessin est pauvre et triste sans aucune perspective.

Analyse du thème central

1. le clivage du moi ou "un monde presque parfait"

Éric a visiblement des difficultés d'imaginaire. Ce qui confirme combien la capacité d'abstraction non ancrée sur le réel est défaillante. Il calque à une sorte de monde parfait, où tout va très bien. Il y a une volonté de montrer et de se persuader que tout est stable et calme. Si une sorte d'idéalisation est ainsi omniprésente dans le discours d'Éric, un manque d'affect est cependant fortement perceptible dans le dessin. Il y a donc très certainement un clivage du moi. Par une sorte de prestance révélée dans le discours idéalisé, Éric témoigne du clivage du moi où le déni à pris une grande place. La souffrance psychique est ainsi camouflée. Personne n'a de problème ou presque !

2. Analyse thème par thème

1. La quête de l'objet

Il va avouer après mon insistance que l'un des garçons aimeraient rentrer chez lui le soir après l'école pour retrouver sa mère. Il utilise cependant, un ton désinvolte pour exprimer ce besoin de retrouver l'objet, dénier encore son désir de ne pas s'en séparer. Il y a ici camouflage d'une honte. Le déni témoigne certainement de la honte qu'il éprouve à avoir besoin de retrouver ses parents le soir chez lui. Il a encore grand besoin de l'objet. Il est loin de vouloir se détacher de ses parents comme tout adolescent. Mais, ses parents préfèrent qu'Éric reste à l'institution. Alors quel moyen a t-il de demander leur soutien sans avoir le sentiment de "faire le bébé" ? Il est très certainement dans une impasse dont la seule issue est d'exprimer dans le clivage, le déni de la quête d'un réconfort, apporté par l'objet et recherché au plus profond de lui-même.

2. Un état dépressif masqué

Le dessin va révéler de manière plus flagrante la grande souffrance d'Éric et son besoin de retrouver l'objet maternel. Le clivage est alors extrêmement visible. Une analyse du dessin met à jour toute la dissimulation qui est faite par Éric. Il va dénoter l'inverse du discours. En effet, l'état dépressif d'Éric se lit de façon évidente ici. Parallèlement, au discours sur des personnes visiblement heureuses et vivant dans le calme sans affect, le dessin est extrêmement triste. Tout est fait au crayon à papier sans aucune couleur. Sans relief et plaqué dans tous les angles de la feuille, le dessin n'offre de plus, aucune sortie possible de ce qui semble être un cercle vicieux. Éric éprouve certainement un sentiment de tristesse, s'apparentant à un état dépressif, dont il ne trouve aucune issue. Nous sommes donc ici au centre d'un état d'effondrement de la psyché qui ne trouvant aucune possibilité de se résorber conduit le sujet à se réfugier dans le déni propre au clivage. Ceci atteste de l'extrême souffrance psychique d'Éric.

3. La noyade de la psyché

Il y a donc un véritable enfoncement de la psyché, ce que je nomme la noyade de la psyché ou la noyade psychique. J'aurai l'occasion d'y revenir plus longuement. On remarque en effet ici que les personnages sont sensés revenir de la plage mais donnent

le sentiment de s'enfoncer dans la mer ou plus précisément dans le cas d'Éric dans la mère. Il y a bien un déplacement mais les véhicules semblent chuter dans le vide, passant de la gauche (symbolisant le passé pour J. Royer, 1995) vers le centre (symbolisant le présent pour J. Royer, 1995). Ainsi pouvons nous émettre l'hypothèse que le sujet sort du passé et vit au présent ce qui lui arrive. Il est incontestable que des évènements se rejouent actuellement dans la psyché d'Éric. Il y a certainement réactualisation de traces mnésiques perceptives (R. Roussillon, 1995) qui fait remonter à la surface des éléments du passé n'ayant pas trouvé de satisfaction et n'ayant pas de sens pour le sujet. Éric va donc tourner en rond pour leur trouver un sens, pour les faire entrer dans la chaîne représentative. C'est seulement ainsi qu'il pourra s'affranchir de l'objet sans en souffrir car il en aura une représentation interne et stable.

Cependant, nous voyons que les personnages de cette histoire se dirigent vers le bas. Ils semblent s'enfoncer dans un abîme. Éric ne trouve donc pas la réponse à ses questions. Il ne trouve pas de représentations-mots à ses représentations-chooses (S.Freud, 1895). L'issue est donc fatale. Il est condamné à tourner en rond en quête de représentations ou pire à s'enfoncer au plus profond de ce gouffre psychique.

4. Un éventuel processus progrédient

Éric précise que ces personnages vont remonter vers la droite (vers l'avenir selon Jacqueline Royer, 1995), mais le dessin fait douter de cette ascension. Cette progression se fera-t-elle ? Ce processus progrédient (comme je le nomme) sera t-il seulement possible cette fois ? En effet, on constate qu'il manque dans le dessin et donc immanquablement dans la psyché cette partie par laquelle Éric est sensé passer pour rejoindre les maisons. Il y a visiblement un manque de représentations ici. Qu'est-il donc possible de faire ? Il ne peut pas remonter à droite et il n'a pas non plus la possibilité de passer en travers : Des cailloux, obstacles pour la psyché, barrent le chemin. Le dessin d'Éric montre qu'il est ici impossible de traverser lorsque la psyché se trouve à mi-chemin, dans une partie relativement profonde de la dépression. Ces cailloux sur le passage, ces immenses galets seraient-ils des éléments non représentés qui deviennent alors des objets bizarres et donc source d'angoisse ? Nous ne le savons pas et Éric ne donne aucun élément pour comprendre cette obstruction. Mais, ce qui est sûr c'est qu'ils sont là et empêchent formellement le passage.

Dans l'éventualité où cette ascension serait possible, ces maisons collées ainsi donnent l'impression que des voitures (et donc peut-être celle représentant la psyché d'Éric) vont aller jusqu'à la maison la plus à gauche et donc revenir à la situation de départ. Il y aura alors régression ou processus régrédient (comme je le nomme). Et donc le même processus va certainement reprendre. Quel est ce processus ?

5. Un processus cyclique

Éric décrit un processus cyclique. Pour rejoindre les maisons il va falloir monter et donc très certainement se remonter narcissiquement. De quelle manière cela est-il possible ? Seul un double étayant (J. Guillaumin, 1996) et un cadre fiable et stable peuvent lui permettre de progresser. Il lui sera peut-être possible de trouver ce cadre dans

l'institution, mais pour l'instant il le recherche encore du côté de ses parents. Pour "monter" et donc "se remonter" (narcissiquement) il faut pouvoir retrouver ses parents le soir. C'est-à-dire pour Éric, être sûr que l'objet n'a pas disparu après qu'il se soit absenté. C'est faute d'avoir un objet interne stable que le sujet ne peut quitter définitivement l'objet réel. Il reste psychiquement collé à lui car il n'a pas d'autre alternative. S'en éloigner signifie pour lui, le perdre de façon effective et certainement définitive.

Ce retour à la maison (maisons tristes dans le dessin) doit donc inévitablement se faire par ce chemin là. Éric n'a pas le choix. Le chemin le plus court à savoir de gauche à droite de façon linéaire n'est pas envisageable pour lui. C'est tout simplement psychiquement impossible. La psyché n'a pas pu dans le passé et ne peut actuellement progresser dans le temps de façon linéaire. Cette progression normale permet chez le sujet, autour de la période du 6ème mois de la vie, de se détacher progressivement de l'objet afin d'entrer dans l'aire intermédiaire pour finalement dépasser cette étape et s'affranchir définitivement de l'objet. Ce dernier étant enfin encrypté définitivement dans la psyché. Le sujet suivant un tel processus n'a donc plus de crainte à avoir. Jamais il n'aura le sentiment d'avoir perdu l'objet. C'est tout le contraire qui s'est produit pour Éric et qui ne lui permet donc pas de faire ce chemin psychique de façon linéaire. La seule possibilité est donc ici d'emprunter cette route toute tracée. Cette route du destin ! Toutefois, comme nous l'avons vu les limites de la feuille montrent que même ce chemin sera difficilement praticable. Il manque la représentation de la dernière voie à emprunter, figurativement représenté jusque là. Ici Éric n'a plus de repère visuel.

Une autre question demeure encore à ce jour en suspend concernant ce parcours représenté par Éric. On voit qu'en cours de route les personnes peuvent être arrêtées dans leur descente (dans cet effondrement) par le feu de signalisation. Toutefois, Éric n'en parle pas ou alors de façon imperceptible. Qu'est ce qui est en mesure d'arrêter cette descente semblant infernale et inéluctable ? Ce feu sur le chemin que représente-t-il ? Il n'est visiblement pas explicité par Éric. Dénié dans le discours il apparaît toutefois à une étape clef de ce processus. Éric aspire-t-il à ce que quelque chose (un cadre) ou plus quelqu'un, un double-étayant, (J. Guillaumin, 1996) puisse arrêter cette chute ? Il serait alors en attente d'une aide extérieure qui puisse lui éviter la mort psychique conséquence possible de cette régression ou au moins lui permettre de ne plus connaître ce processus cyclique inévitablement régressif.

En Conclusion

Éric présente sans conteste un échec scolaire électif très certainement dû à une problématique du lien précoce mère-enfant. Il a souffert de carences affectives et même de violences ce qui a conduit à de fortes défaillances psychiques. Aujourd'hui c'est principalement dans les apprentissages que ces difficultés se révèlent. Mais, il est évident que la problématique ne doit pas seulement se régler de manière pédagogique. S'il va falloir aborder les difficultés scolaires d'Éric de manière particulière il est évident que seul une thérapeutique adaptée à ses difficultés psychiques particulières le fera progresser.

Nous devons tenir compte du cercle vicieux dans lequel Éric est pris. Seule cette prise en compte permettra d'aborder au mieux sa souffrance psychique. Il est essentiel de

sortir des cadres classiques psychose/névrose et de ne plus penser ces difficultés au travers des prismes habituellement utilisé pour de tels cas. Nous ne sommes pas dans une configuration classique, mais dans un processus récurrent, certainement régit par la compulsion de répétition où Éric est contraint de rejouer sans cesse les mêmes processus et de repasser par les mêmes étapes sans trouver les moyens de se défaire de ce système infernal et épuisant.

AMIN

Observation

Amin a 13 ans. De petite taille et rondouillard il donne physiquement l'impression d'avoir 10 ans à peine. Il se bat toutefois, pour paraître plus grand, probablement en partie pour éviter d'être le souffre douleur de ceux de son âge. Il s'impose ainsi souvent plus qu'il ne devrait.

Amin a un retard de langage ne permettant pas de comprendre tout ce qu'il dit, d'autant qu'il parle beaucoup. Il mange ses mots et est peu clair ce qui conduit souvent à lui faire répéter. Il fait de plus, très souvent des grimaces et change de voix comme s'il prenait sans cesse le rôle de quelqu'un d'autre. Il imite d'ailleurs fréquemment des acteurs ou des animateurs de la télévision en essayant d'être drôle. Mais, il utilise de nombreux mots à connotation sexuelle et ne réussit ainsi qu'à être vulgaire.

Le but premier d'Amin est de se faire remarquer, et il utilise pour cela tous les moyens possibles. Il exhibe par exemple, très souvent ses vêtements, fier de porter des marques. Très perturbateur et faisant toujours le maximum de bruit, il déconcentre les personnes qui l'entourent. En classe, par exemple, il utilisera son portable aux yeux de l'institutrice qui aura toujours de grandes difficultés à ramener le calme de toute la classe qu'il aura réussi à perturber. Il s'arrange d'ailleurs pour que tout adulte ne s'occupe que de lui. Au début de mon intervention, il tentera à de nombreuses reprises de me provoquer avec des mots à demi-injurieux. Mais, lorsque je lui demanderai de reformuler son propos de manière plus explicite il n'osera pas et marmonnera alors entre ses dents en détournant son regard comme s'il avait honte de ce qu'il avait dit. Il provoque d'ailleurs sans cesse ses camarades dans le seul but d'attirer l'attention.

De plus, Amin ne peut visiblement pas rester en place dans le cadre classe. Il hurle, insulte et crache. Il éprouve même un certain plaisir à montrer sa morve. Il se déplace en outre d'un endroit à un autre de la classe, importunant souvent ses camarades et jouant au chat et à la souris avec l'institutrice.

Toutefois, malgré ses attitudes repoussantes et son contact assez agressif, sans être véritablement violent, je constaterai qu'Amin n'est pas méchant. Il éprouve visiblement une grande tristesse qu'il essaie tant bien que mal de camoufler. Il n'est en effet, pas du genre à dévoiler un éventuel état dépressif. Mais, il me semblera que tout ce bruit et cette agitation qu'il fait autour de lui contribuent à camoufler une grande détresse psychique.

Capacités

Tout ce comportement ne permet pas à Amin d'investir au mieux les apprentissages. Il s'écoule toujours un temps long avant qu'il ne s'installe à sa table et commence une activité. Il est de plus, très difficile de le maintenir assis. En une seule matinée il se lève de sa place au moins une vingtaine de fois. Lorsque Amin arrive finalement à se concentrer, il montre d'étonnantes capacités en mathématiques et en français. Perturbé malgré lui, c'est probablement son comportement qui empêche la mise en valeur de toutes ses aptitudes. Toutefois, il a pu à force de travail acquérir certaines compétences. Amin est cependant, toujours en attente d'une explication individuelle. Aspirant à ce que toute l'attention soit polarisée sur lui, sitôt que l'institutrice s'éloigne de lui il perturbe toute la classe.

Si la lecture est lente, qu'il confond certains mots et manque visiblement de vocabulaire, Amin sait cependant lire. Il m'étonnera de plus, par sa connaissance de certaines abréviations. L'écriture est, elle aussi, lente et peu esthétique. Amin tente de camoufler ses imperfections en accélérant le rythme. Mais, l'écriture est ainsi très négligée. S'il connaît l'addition et la soustraction, il se perd dans les grands nombres et confond toutes les unités de longueur et de mesure. Cependant, il sait lire l'heure et se repérer dans le temps. L'abstraction mentale étant visiblement difficile pour Amin, il éprouve des difficultés à construire un raisonnement. Ainsi, ne pouvant organiser sa pensée à un niveau supérieur, il ne peut restituer ses idées avec une certaine logique.

Lorsqu'il ne veut pas participer, il regarde par la fenêtre ou fait un dessin. Totalement absent, le scolaire ne l'intéresse alors plus. Dans ces moments, je ne pourrai déterminer s'il pense ou s'il y a un vide de la pensée. Lorsque l'institutrice lui rappelle que son évolution passe par le scolaire il prend cela très au sérieux et fait alors de réels efforts, éprouvant visiblement une grande crainte d'échouer dans le scolaire. Ainsi, s'il semble avoir des capacités, le cadre classe lui permet difficilement de les mettre en évidence, car son comportement est le problème central d'Amin.

Histoire du sujet

Amin est le 5ème d'une fratrie de 6 enfants. Son père a 60 ans et sa mère 46. Selon les éléments du dossier, la mère est dépressive. Mais, je constaterai à une première rencontre que cette femme passe par des moments où elle se présente comme une personne équilibrée ayant une forte personnalité. Le père est en arrêt maladie. C'est un homme d'apparence chétive et peu dynamique. Il semble ne pas avoir un caractère à s'affirmer, s'effaçant manifestement souvent face à l'assurance de sa femme.

Un des grands soucis de cette famille a été l'incarcération du grand frère. Ce dernier a passé plusieurs années en prison avant d'être récemment libéré. La mère a mal vécu cette séparation qu'elle ressentait comme injuste. Toute l'énergie de la famille s'est focalisée sur ce fils en prison. La mère déprimant de cette situation dont elle ne voyait pas l'issue et le père étant physiquement malade, ils ont été très peu disponibles pour les autres enfants. Ils sont d'ailleurs totalement déconcertés par les problèmes d'Amin ne comprenant pas ses échecs et minimisant ses difficultés. Selon eux, leur enfant aurait en fait des capacités surnaturelles. Il serait capable de présenter par moments des dons divinatoires. Mais, pour certains intervenants ayant rencontré Amin, ses prétendus dons

de clairvoyance sont de petites déductions évidentes. Amin doit donc certainement jouer un rôle auquel les parents ont été pris au piège. C'est probablement le moyen qu'il a trouvé pour attirer toute leur l'attention. Amin a d'ailleurs déjà essayé de mettre fin à ses jours en avalant des médicaments. Il vivait de plus très mal qu'on parle en permanence de son frère incarcéré. Toutefois, je remarquerai paradoxalement, une réelle admiration pour ce frère qui a su gagner la totale attention des parents.

Amin ira à l'école primaire non-spécialisée jusqu'au C.M.2. Ses importantes défaillances comportementales affectant ses apprentissages, il sera orienté en C.L.A.D. (classe d'adaptation) puis en institut de rééducation l'année de mon intervention.

W.I.S.C. (cf. annexe 6.5., p.117-123)

La passation

Amin insistera pour faire partie de mon échantillon de sujets. Ceci était mêlé d'une curiosité sur le déroulement des entrevues et d'un besoin capital de prouver aux autres et à lui-même qu'il était le meilleur.

Toutefois, il a tenté dans un premier temps, de faire croire qu'il ne voulait finalement pas venir à cette passation. Je ne sus tout d'abord pas s'il attendait mon instance, attestant ainsi de toute mon attention à son égard ou s'il craignait de ne pas être capable de résoudre tout ce que j'allais lui soumettre. Je compris plus tard que sa réaction était mêlée de ces deux sentiments. Amin était tiraillé entre le besoin de se faire désirer, et ainsi de sentir qu'il était maître de la situation mais aussi, l'angoisse d'une mise à jour de ses difficultés, l'obligeant à les admettre. Finalement, Amin acceptera sous mon instance et celle de l'institutrice. Il renouvellera cependant ce comportement de "faux-refus" presque à chaque rendez-vous. Seule l'intervention de la maîtresse, lui expliquant qu'il est important pour son devenir de savoir où il en est réellement de ses compétences, lui permettra d'accepter avec sérieux et conviction de m'accompagner.

Au début, cette passation se déroula très bien. Amin s'investira avec un réel plaisir à chaque item. Il semblera persuadé de tout réussir. Et, j'essaierai, sous son regard interrogateur, de maintenir une attitude neutre afin de ne lui donner aucun indice sur ses résultats. Il sera réellement en quête du moindre élément lui permettant de savoir s'il est sur la bonne voie. Et, il se persuadera finalement lui-même d'avoir bien réussi l'exercice. Toutefois, il sentira très vite que certains items sont difficiles à saisir et donc à exécuter. Lorsque, ce sentiment d'incapacité commencera à grandir en lui avec le constat qu'il n'arrive pas au bout de certains items, il en sera irrité. Il essaiera pour un temps de dépasser ce sentiment. Mais bientôt il sera submergé et s'énervera alors en s'agitant sur sa chaise. Il n'aura à ce stade d'énerverni ni mot insultant, ni geste agressif. Cependant, je sentirai que ses échecs le feront véritablement de plus en plus souffrir. Il se mettra ensuite à insulter avec agitation et énervement, la personne de la salle à côté dont on entend la voix. Je déciderai alors d'arrêter la passation à l'item Vocabulaire, comprenant qu'Amin ne pouvait aller plus loin en une seule fois.

Quelques jours plus tard, Amin refusera plus énergiquement encore de venir finir ce test, l'enjeu étant cette fois plus flagrant. Amin craindra d'échouer. Mais nous pûmes encore, l'institutrice et moi-même, le convaincre. Les trois items suivants seront effectués

alors qu'Amin est plus calme. Il pourra finir sans réelle agitation.

Résultats

Verbal

Information : 5

Amin semblera connaître assez de mots, mais son résultat ne sera pas très élevé car il échouera à partir des questions correspondant à son âge. « L'estomac sert à respirer » et « La Gaule c'est une cigarette », voilà quelques-unes des réponses qu'il donnera lorsque cela se compliquera pour lui.

Similitudes : 6

Ici encore Amin connaîtra beaucoup de réponses. Il arrivera au début à abstraire l'élément commun de deux objets. Puis, il commencera alors à diviser les différents éléments. Il dira par exemple, « Le kilo c'est lourd et le mètre c'est long. » ne voyant pas qu'il s'agit d'unités de mesure.

Arithmétique : 1

Ce résultat est catastrophique. Alors qu'Amin avait montré qu'il pouvait un peu abstraire de deux éléments, il sera ici incapable de compter mentalement. Complètement perdu, il répondra n'importe quoi avec précipitation. Il donnera cependant une réponse juste au moment où je ne l'attendrai plus.

Vocabulaire : 7

Cet item confirmera qu'Amin connaît plusieurs mots. Bien qu'à ce stade j'ai dû arrêter la passation du W.I.S.C., Amin échouera totalement à seulement six questions de la fin sur les trente deux de cet item. Cependant, ses résultats seront irréguliers. Il connaît par exemple les mots "contagieux" et "séquestrer", mais pas les mots "canif" ou "gencive" pourtant plus simples.

Compréhension : 8

Amin obtiendra ici une de ses meilleures notes. Il sera pourtant souvent tenté de me donner d'autres réponses "hors norme", comme s'il avait voulu avoir celles d'un sujet asocial. Puis, lorsque je m'apprêterai à les écrire, il criera : « Mais non je déconne, tu vas pas écrire ça ! » Il me donnera alors une autre réponse plus adaptée et me demandera de la noter.

Performance

Complètement d'images : 8

Amin ira presque au bout de cet item. Si les résultats sont parfois inégaux, Amin témoignera cependant d'une grande capacité à remarquer ce qui manque. Il a une attention aux détails assez bien développée.

Arrangement d'images : 4

Si Amin sait lire l'heure il aura cependant des difficultés à cet item où il sera nécessaire de mettre des éléments d'une histoire dans leur sens chronologique. Le fait d'être limité dans le temps, angoisse visiblement Amin et ne lui permet pas de mettre en

valeur toutes ses capacités. Il insistera cependant pour effectuer cet item jusqu'au bout. Je sentirai qu'un éventuel refus de ma part aurait signifié pour lui qu'il avait échoué aux précédentes histoires de cet item.

Cubes : 5

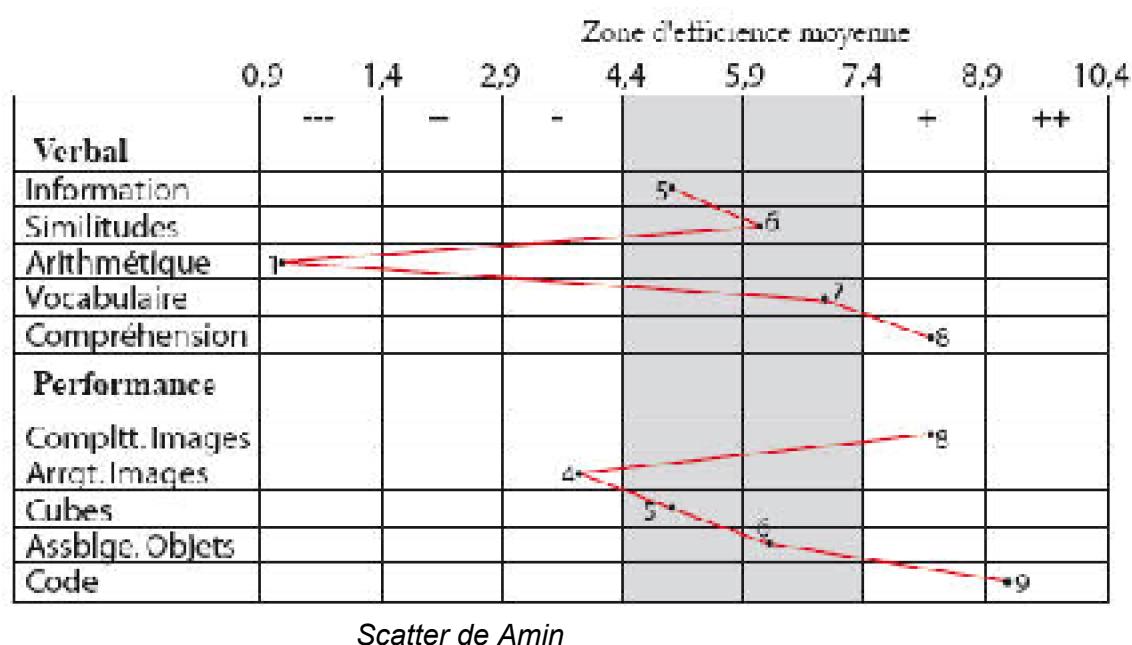
Cette note n'est pas révélatrice des réelles capacités d'Amin. Il manipulera assez bien les cubes dans tous les sens possibles mais il sera pénalisé par le temps. Il n'échouera qu'à trois figures de la fin sur onze, avec un temps d'exécution toujours élevé.

Assemblages d'Objets : 6

Amin se découragera beaucoup à cet item. Il s'énervera de voir que les différentes parties ne se joignent pas comme il le souhaiterait d'autant qu'il sait que le temps tourne. Il réussira cependant complètement deux figures sur les quatre. Pour les autres, seules quelques parties seront mal positionnées

Code : 9

Cette note est la meilleure qu'Amin ait obtenue. Elle est largement au-dessus de son niveau moyen. Il comprendra ici la consigne et essaiera de mémoriser les figures. Il saisira de plus que la réussite passe par la rapidité. Il est clair qu'il a des capacités d'adaptation à un nouveau code, s'il s'en donne les moyens.



Q.I.G. : 70 Q.I.V. : 72 Q.I.P. : 75

Moyenne standard : 5,9

A la restitution, Amin semblera en attente d'une confirmation de ses compétences mais, il craindra manifestement aussi d'entendre de mauvaises nouvelles. Je sentirai pour ma part que la situation est très délicate car la façon de présenter ces résultats pouvait être très destructrice pour lui.

Amin restera très calme, écoutant avec patience mes conclusions. Je parlerai avant

tout des items réussis. Je lui expliquerai combien il a de réelles capacités mais qu'elles sont souvent perturbées par son comportement, problématique sur lequel il devrait travailler à l'aide de la psychologue. Je lui montrerai là où les items sont échoués en lui avançant que pour certains d'entre eux c'est le temps passé à les exécuter qui l'a beaucoup pénalisé.

Analyse du W.I.S.C.

La moyenne standard

La moyenne d'Amin est très faible. Toutefois le niveau des Q.I. n'est pas catastrophique. Amin a un Q.I. global de 70. Ceci veut dire qu'il ne s'agit certainement pas d'une débilité mentale.

Il est intéressant de remarquer en première lecture que les Q.I. sont homogènes. Les écarts sont de 3 points entre le Verbal et le Performance et ne dépassent pas les 5 points avec le niveau global. Il pourrait donc être conclu que l'investissement scolaire d'Amin est très homogène et que nous ne sommes donc visiblement pas en présence d'un échec scolaire électif. Afin d'affiner notre analyse, voyons ce que nous apprennent les dispersions.

Les dispersions

On constate que la dispersion est de 7 points d'écart au Verbal ce qui veut dire qu'elle est importante. Elle est de 5 points au Performance ce qui signifie que si elle est moyenne elle est cependant non négligeable. La dispersion passe à 8 points sur l'ensemble des notes. Ceci montre que nous sommes bien en présence d'un échec scolaire électif, non visible à la lecture des Q.I. et touchant principalement le Verbal.

Le rapport Similitudes-Cubes

La note à Similitudes est de 6 celle de Cubes est de 5. Ces deux notes sont très proches. Ainsi est-il difficile de conclure à un mode de pensée prédominant chez Amin. Toutefois revenons à nos remarques concernant la passation de ces deux subtests.

Nous avons vu qu'à Similitudes Amin connaissait beaucoup de réponses et qu'il savait abstraire l'élément commun de deux objets. C'est à partir d'éléments plus complexes pour lui qu'il commencera à échouer. Il aura de plus la particularité de diviser les caractéristiques des différents éléments. Nous avons en outre, noté qu'à Cubes le résultat n'était pas révélateur des réelles capacités d'Amin car il était sans cesse pénalisé par le temps. Il manipulait de plus assez bien les cubes dans tous les sens et n'échouera qu'à trois figures de la fin sur onze.

Paradoxalement aux résultats qui donnent un meilleur niveau à Similitudes par rapport à Cubes, Amin à des capacités plus développées à Cubes. Il a une pensée certes très défaillante, et nous avons vu qu'il avait du mal à construire un raisonnement logique, mais il a toutefois un mode de pensée qui est plus ancré au réel. D'autres épreuves ont confirmé ce fait. Nous verrons par exemple qu'il échoue à Arithmétique avec un résultat de 1, car il ne peut calculer mentalement. Mais, à l'inverse il obtient 8 à Complètement d'images car il remarque vite le détail manquant. Il a donc un grand besoin de s'accrocher au visuel pour réussir.

L'investissement scolaire

L'investissement scolaire est visiblement très hétérogène. En effet, il passe de 1 à Arithmétique, à 5 à Information et à 7 à Vocabulaire. Comme cela a été constaté lors de nos observations en classe, Amin travaille parfois avec concentration et d'autres fois, il est totalement absent ou pire, perturbateur. Il pourrait sûrement être plus performant dans certains domaines, mais il témoigne en général d'une faible motivation pour les apprentissages. Visiblement seule l'institutrice le rappelant à l'ordre, sur la nécessité de travailler pour progresser, le fait réagir. La note de 9 à Code témoigne en outre d'une grande capacité à investir la nouveauté. Ce qui confirme qu'Amin a des capacités inexploitées. Il pourrait obtenir de meilleurs résultats s'il n'était pas sans cesse perturbé par son comportement.

Compréhension

La note de 8 à Compréhension montre le grand besoin d'Amin d'être conforme à ce qu'il pense que l'on attend de lui. Elle reflète une adaptation sociale plutôt bonne. Mais, elle confirme aussi que le sujet essaie de faire plaisir à l'adulte qui est en face de lui. Elle est ici la meilleure note du Verbal et atteste de l'effort d'Amin pour paraître coopératif et bien dans les normes. On a cependant vu combien il était tenté de répondre de manière plus décalée. Mais, il se rappelle à l'ordre tout seul et change ses réponses. Ici, il révèle à quel point il est tiraillé entre le désir de faire comme son frère pour être remarqué par ses parents et le désir de réussir en se montrant capable d'être bien socialisé. Mais, fatidiquement tous ses efforts sont freinés par son comportement perturbé.

Cette note de 8 à Compréhension associée à celle de 8 à Complètement d'Image confirment l'attention aux détails liée au désir de faire plaisir à l'adulte. On peut donc penser qu'Amin bébé a, face à cette mère dépressive, été dans l'obligation de veiller à ce qu'elle ne disparaît pas de son champ de vision. Il aspire en outre, à être le "bon bébé" que l'on n'abandonne pas. Il y a donc certainement chez Amin une angoisse d'abandon due à des carences affectives précoces.

ENTRETIEN

Je demanderai à Amin de me raconter une histoire tout en me la dessinant. Il comprendra très bien ma requête. Au fur et à mesure qu'il dessinera son premier dessin puis les suivants, les éléments seront de plus en plus désordonnés et dessinés sur les uns sur les autres. La feuille sera en outre sans cesse inversée. Il déchirera même à la fin de son entretien un dessin que je récupèrerais alors en lambeaux.

Un petit sourire en coin, il débutera sur un ton moqueur et exagéré. L'histoire sera délirante. Il ne sera pas impressionné par le magnétophone devant lequel il prendra un ton emphatique tout en commençant son premier dessin .

Amin : « Il était une fois... » Avec un ton moqueur.

Il me regarde pour voir si j'accepte cette introduction. Je lui précise alors qu'il peut très bien commencer son histoire ainsi et je l'encourage à continuer.

Amin : « Un homme... Et une femme... Ils vivaient heureux. Un beau jour l'homme perda son doigt. Alors la femme elle était... Furieuse, elle pleurait : "Mon mari il a perdu

son doigt ! " Et après le mari... Il parta chez lui, il rencontra les policiers... Alors il dit oui... J'ai perdu mon doigt...(inaudible) Ch'ai pas quoi faire !... Donnez-moi une solution ! Après le mari y perd son doigt, son doigt il est par terre. Il le prend, il...(inaudible) Il met son doigt... (inaudible) Et y repart et après y pleurait : "Mon doigt... J'ai perdu mon doigt. " Sa femme elle fait : "Ah !!! gros..." (Insultes inaudibles). »

Puis il s'interrompt, me demande ce que je suis en train d'écrire, regarde encore le magnétophone et me demande de l'arrêter. Visiblement il jouait un rôle pour être enregistré ainsi. Je lui précise alors qu'il doit essayer de faire une histoire sur une chose qui lui traverse l'esprit. Je lui demande de plus, s'il préfère que j'éteigne le magnétophone, ce qu'il refuse catégoriquement. Il me demande alors de rembobiner la cassette pour qu'il puisse tout recommencer et effacer ainsi ce qu'il a dit auparavant. J'arrive à le convaincre de laisser le magnétophone tourner ainsi. Il semble alors qu'il veuille à présent enfin être plus "sérieux".

Moi : « Qu'est ce que tu veux raconter comme histoire ? »

Amin : « Y a un homme il est dans le Far West. »

Il dessine sur la même feuille, sous le premier personnage.

Amin : « Un homme et un homme ... Avec le chapeau ... C'est des cow-boys... »

Moi : « Qu'est ce qu'ils vont faire tous les deux ? »

Amin : « Ils allaient se bagarrer !... Alors l'homme y sort un pistolet... Alors où se met le cow-boy ? Y se mets ici y dit : " Je tape leur... (inaudible.) ". Y tire y tue le monsieur y tombe par terre, y tombe par terre et après... Il est mort ! »

Je lui demande si l'autre n'avait pas d'arme.

Amin : « Si il en avait ! »

Moi : « Et il a pas tiré du tout ? »

Amin : « Non parce que y savait pas ! Parce que il allait l'appeler, il allait parler avec lui et hop il est mort ! Et après il a tiré. Tah ! Tah ! Tah ! Après l'homme il était mort. Après les gens du village y sont venu. Ouais ! Qu'est ce qui y a ! »

Il chuchote alors quelque chose d'inaudible. Comme s'il ne fallait pas ébruité ce qui vient de se passer.

Amin : « Après y a eu un mec, un monsieur. Un vieillard dans la cave. Et...(inaudible) Il a sorti un fusil à pompe. Après il a mis un gilet pare-balles. Après les autres, il est revenu et après lui il était mort. (Il semble parler du premier qui était déjà mort.)»

*Dessin 1 de Amin (recto)*

Entre temps il a tourné sa feuille pour continuer son histoire derrière. Puis, il fait un visage plus grand presque au milieu de la feuille. Ce visage est satisfait. Il semble avoir réussit quelque chose et en être content. Le visage est énorme, mais, le corps est minuscule. Un autre visage se superpose sur celui là mais il est moins constitué. Il y a seulement les yeux, le nez et la bouche. D'autres visages sont ensuite éparpillés dans la feuille. Ils semblent presque tous sourire. Seul le personnage de droite (verso) qui va mourir dans l'histoire, ne sourit pas.

Il me demande alors avec insistance d'écouter son propos au magnétophone. Je lui précise que je lui ferais écouter à la fin de l'entretien. Je lui demande alors s'il pense que nous pouvons arrêter là l'entretien. Il m'assure fermement que non et continue à remplir sa feuille avec différents éléments éparpillés dans cet espace. Il me parle ensuite, tout en dessinant, d'un comique qu'il semble apprécier « pour son délire. » dit-il.

Il semble faire ensuite un avion (centre droit du dessin au verso). Puis, dit :

Amin : « Il se moque de eux ! »

Je lui demande s'il parle bien du grand visage au centre.

Amin : « Ouais ! »

Il fait beaucoup de bruit avec les crayons, touche toutes mes affaires et tente d'abîmer son dessin. Il veut encore tout effacer de son entretien et recommencer à zéro. Je lui propose alors une autre feuille, rangeant vite celle-ci qu'il dit vouloir déchirer.



Dessin 1 de Amin (verso)

Amin : « C'est un bonhomme... Que... Y prend une photo !... Oh vient ici !... Y se barre... (Il parle à son crayon.) C'est un mec de cuir ! Lui qui a raconté sa vie ! Ha !... Tu l'aimes bien Madame Quechot ? Ho !.. Elle est vieille... Madame Quechot !...»

Moi : « C'est qui ? »

Amin : « C'est une folle ! » Très affirmatif.

Moi : « Je ne l'a connaît pas !»

Amin : « Faut jamais la connaître ! »

Il signe, puis dit qu'il a plusieurs signatures et il les fait l'une sur l'autre en disant.

Amin : « Comme ça, pis comme ça et comme ça... »

ANALYSE

Les dessins

Les dessins d'Amin sont pauvres. Il utilisera rarement des couleurs et ce seulement pour faire des formes et non pour colorier. La plupart des personnages manquent de plus d'épaisseur. Ils sont faits avec des traits jetés. Amin est visiblement en manque d'affect. Il y a une carence en remplissage de la psyché où des vides, des trous, du non-représenté ne permettent pas au sujet de reproduire du plein sur ses dessins.



Dessin 2 de Amin

De plus à son âge Amin devrait être capable de mettre de la perspective mais il n'en est rien. Les personnages flottent de plus dans le vide. Rien ne les retient.

Que révèle ici ce manque ? Nous sommes certainement en présence d'une carence en étayage. Amin manque d'appui. Il a sûrement manqué dès son plus jeune âge du holding et du handling (D.W. Winnicott, 1960) de l'objet. Ainsi à présent se représente-t-il sans soutien, sans base. On pourra noter que c'est souvent sa signature qui est posée

comme un socle. Il essaie sans doute de se soutenir lui-même faute d'être soutenu par un tiers. Il veut inscrire, marquer la base qui fait défaut.

On notera enfin l'extrême inorganisation dans l'espace feuille. Le personnage est à la verticale puis l'autre est sous lui. La feuille est ensuite remplie de façon désordonnée. Il dessine par-dessus ce qu'il a dessiné auparavant. Les éléments se mêlent et semblent être des contenants pour d'autres éléments. On ne voit alors plus rien. Des objets bizarres semblent se promener dans un espace inorganisé. Sur le dernier dessin un personnage sera posé seul au milieu de la feuille verticale, et soutenu encore par des signatures.

Essayons à présent d'analyser ce qu'Amin a exposé dans cet entretien.

L'ENTRETIEN

1. ANALYSE DU THEME CENTRAL :

Un rôle central ou la prestance d'Amin

Lorsque Amin commencera sa première histoire, il aura un ton moqueur et emphatique. Il se prête au jeu mais ne s'y investit pas réellement. Il va littéralement jouer un rôle. Qu'essaie t-il de dire à ce moment là ? Amin essaie d'une certaine manière de satisfaire à mes exigences en jouant le rôle auquel il pense que je l'assigne. Il entre alors dans une sorte de délire contenant cependant une grande part de réalité. Amin s'est coupé le doigt à l'atelier bois, il y a juste quelques jours. Il reporte alors cet événement au centre de son histoire. Ce monsieur a perdu son doigt et cela semble être une catastrophe pour les deux personnages. La coupure réelle d'Amin l'a mis dans la position de centre d'intérêt. Ce jour il s'est presque évanoui et les pompiers ont dû intervenir devant les yeux de tous ses camarades et des adultes. Ce dont Amin aspire depuis toujours s'est trouvé exaucé ce jour là. Et l'on peut se demander quelle part active et intentionnelle il a pris dans cet accident. Toujours est-il que Amin s'est fait remarquer de tous en risquant véritablement de perdre son doigt. De plus, lorsqu'il est revenu à l'institut, il arborait fièrement un énorme pansement que l'on pouvait voir de loin ne se privant pas de l'exhiber devant tout le monde. Lorsque au bout de quelques jours après son retour, son doigt avait perdu un peu de notoriété il feignit devant l'institutrice et ses camarades de vouloir ôter son pansement afin de montrer l'état de sa blessure, qu'il disait être horrible.

Tout ceci semblait faire partie du grand besoin qu'éprouve Amin de se mettre au centre des évènements afin de se faire remarquer. A ce premier entretien, il prolongeait dans le discours toute cette mise en scène, dans le seul but de se maintenir au centre de l'histoire. Cet homme a perdu son doigt et c'est une catastrophe. La femme en est « furieuse ». On voit ici combien cela est lié à la castration pour Amin. Perdre son doigt et le retrouver est alors vécu comme un exploit. Ensuite, il va se plaindre à la police. C'est encore ici pour lui l'occasion de se faire remarquer des forces de l'ordre (comme son frère) sans pour cela être dans l'erreur.

2. ANALYSE THEME PAR THEME :

La trace

Amin sait parfaitement que tout est enregistré. S'il joue un rôle c'est en partie pour cela. Mais, il sait aussi que l'on peut tout effacer et tout recommencer. C'est d'ailleurs ce qu'il va me demander. Ce qui est inscrit peut être effacé et réécrit. C'est ainsi qu'il insiste pour que je n'éteigne pas le magnétophone. Il désire pouvoir s'inscrire quelque part et avoir la possibilité de tout effacer et de tout recommencer.

Il est aussi question de cet homme qui prend une photo, afin de fixer les choses. Mais comment prendre une photo quand je n'ai pas de bras (cf. dessin 2) ? Comment inscrire les choses quand je n'ai pas le pouvoir de le faire, quand je n'ai pas d'emprise sur ce qui m'environne ? Telles sont les questions que se pose Amin. Il montre ainsi qu'il est réellement dans une impasse.

Ce désir d'inscrire est très important. En effet le sujet désire marquer la psyché de l'autre et très certainement avant tout, celle de l'objet. Il aimerait avoir une place dans la psyché de l'objet et ainsi être sûr qu'il ne l'oublie jamais. Cela est encore plus vrai pour Amin que sa mère oublie au profit de son frère. Il aspire aussi, et ceci est intrinsèquement lié à son premier désir, de pouvoir inscrire la trace de l'objet en lui. Pour cela il aurait fallu que le processus de fonction contenante se déroule bien. Nous verrons qu'il est très probable que ce dernier a été défaillant.

Comment comprendre alors qu'Amin désire effacer et tout réinscrire ? Il sait que la première inscription est déficiente et qu'il sera donc nécessaire de refaire tout le processus afin de parfaire cette inscription. Mais, il semble qu'il est continuellement confronté à une réalité : le processus ne se déroule pas bien et l'inscription de l'objet ne se fait pas. Il faut alors tout recommencer. C'est ainsi qu'il veut rejouer le rôle tout recommencer et enfin être moins délirant pour réussir ce à quoi il aspire. C'est pourquoi il commencera une autre histoire dont nous verrons qu'elle vient en suite logique de la première et comporte elle aussi beaucoup d'intérêt.

Processus projectif et fonction contenante

A sa seconde histoire Amin présente ce qui pourrait être un duel. Toutefois, l'un des deux protagonistes n'a pas eu le temps de comprendre ce qu'il lui arrivait et il est mort tué par balles. Un des personnages voulait parler, cherchait à communiquer, mais il a été pris de court par un autre qui cherchait à le tuer.

Qu'essaie de me dire Amin ? Il met très certainement ici en scène, les échanges que le bébé a eus avec sa mère et avec les autres personnes de son environnement. Ces échanges sont avant tout constitués d'éléments que le bébé projette vers la mère et qui sont par la suite projetés par la mère vers le bébé. C'est ce que l'on appelle le processus projectif (M. Sami Ali, 1970). Ce processus, vital pour le bébé est sous-tendu par celui de la fonction contenante (W.R. Bion, 1962). C'est ainsi que s'établissent les tous premiers échanges entre la mère et l'enfant. Ces échanges déchargent le bébé des tensions négatives qui l'assaillent. Le processus se déroule bien si l'objet, la mère en général, récupère ces éléments chargés d'angoisse et les renvoie au bébé épurés de leurs charges anxiogènes. Ainsi, les tensions s'apaisent, le bébé se calme et il est rassuré. Ce

processus est appelé fonction contenante car il permet grâce au rôle primordial de la mère, de contenir les éléments qui attaquent le bébé. Dans l'interaction mère-enfant vécue par Amin, l'enfant attendait certainement de communiquer avec le sujet qui était en face de lui. Mais au lieu de cela, l'objet a visiblement renvoyé des messages qui tuent. Aux éléments β du bébé la mère a répondu par des éléments α destructeurs. Ces derniers étaient si puissants dans leurs forces violentes qu'ils ont été assimilés plus tard dans le dessin d'Amin à des balles de revolver. Ainsi Amin a-t-il dû se sentir transpercer par ce retour des éléments par l'objet. Il ne s'agissait nullement pour Amin de communication mais d'une réelle volonté de le tuer. Le sujet va psychiquement mourir pour un temps. Le premier contenant qui est celui du Moi-peau fera alors défaut obligeant dans le futur Amin à rechercher inlassablement des contenus. Il n'a alors qu'une solution : se les créer lui-même. Et nous avons vu combien les différents éléments du dessin se contiennent eux-mêmes.

Une répétition : la mort psychique faute d'une réelle communication

La compulsion de répétition se remarquera dès le début lorsque le propos d'Amin, au sujet du doigt que le personnage a perdu, se met à tourner en rond. Il semble retrouver son doigt puis le perdre à nouveau. Et l'histoire aurait pu continuer ainsi dans cette spirale infernale si je n'avais pas contenu cette sorte de répétition délirante. Amin admettra alors à sa manière qu'il est en plein délire et avancera qu'il désire tout recommencer depuis le début. Sans doute me demandait-il ainsi inconsciemment de l'aider à aller de l'avant dans ce qu'il souhaitait exprimer.

Puis, nous verrons qu'il meurt une première fois pour mourir à nouveau une seconde fois et sans doute sans arrêt si l'histoire avait pu continuer. On peut noter qu'il y a eu plusieurs coups qui ont été portés donc plusieurs éléments destructeurs pour le bébé, comme il y a eu plusieurs tentatives de le tuer.

Le personnage est donc mort et puis il va mourir à nouveau. Ce processus se répète jusque dans le présent. Si ce qui s'est jouer par le passé est en mesure de se rejouer actuellement, il se rejoue aussi continuellement dans la psyché du sujet tant qu'il n'aura pas trouvé de réponses à cette incohérence : Pourquoi l'objet a-t-il tenté de le tuer ?

Nous voyons déjà combien mourir est ici présenter comme l'inverse de communiquer. L'un voulait parler et l'autre voulait tuer. Si nous ne communiquons pas nous mourrons, semble-nous dire Amin. Et pour communiquer, il faut être deux. Il ne suffit pas qu'un seul veuille parler, il faut aussi qu'il trouve quelqu'un pour l'entendre. Si ce dernier ne l'écoute pas, il est déjà en train de le tuer. Et si en plus il l'attaque alors c'est qu'il veut véritablement sa mort.

Amin est donc pris dans une compulsion de répétition où ce qui lui arrive se répète malgré lui. Cette mort est la seule possibilité qu'il reste au sujet. Seule la mort semble être une issue. Mais cette mort n'est pas réelle. Ce qui ne veut pas dire qu'elle ne soit pas douloureuse. Cette mort est psychique. Ainsi sans vraiment mourir le sujet est tout de même parfois mort. Amin montre que cela conduit à ce qu'il meurt plusieurs fois sans réellement revivre. Le bébé meurt sans cesse entrant continuellement dans un processus qui le conduit à une mort psychique qui se répète.

Pare-excitation et attaques de l'environnement

Nous voyons de plus que bon nombre de personnes gravitent autour de ces deux personnages. Mais tous sourient. Amin a certainement eu le sentiment que tous ceux qui étaient autour de lui étaient agressifs, même dans leur passivité. Personne n'a rien fait pour l'aider, au contraire on semble se moquer. L'indifférence des autres à sa souffrance est devenue pour lui de la moquerie et même indirectement des attaques. Toutefois, Amin parle d'un vieillard qui utilise un fusil à pompe. Cette arme est très puissante, bien plus que ne l'ait un revolver. Cet homme sort d'une cave. Qui est-il ? On peut penser qu'il s'agit d'un grand-père qui a pu avoir un geste de pitié et d'affection envers Amin. Il est montré ici comme un sauveur qui sort de l'abîme. Amin livre sans doute son souhait inconscient d'être sauvé par une sorte de "Rambo" qui va tuer tous ceux qui lui ont fait du mal. Nous serions alors ici dans le pur fantasme.

Je n'arriverai de plus, pas à saisir si c'est cet homme qui se met un gilet pare-balles ou s'il le met à celui qui est déjà mort. Toutefois il est à noter qu'Amin montre ici la nécessité d'avoir un bon pare-excitation pour se protéger des attaques extérieures. C'est de cela dont il a manqué. Le pare-excitation n'étant pas assez fort ou plutôt ici faisant complètement défaut. Les balles ont transpercé le corps du personnage et l'ont tué. En outre, il parlera du dernier personnage qu'il dessine en disant : « Lui qui a raconté sa vie. » On voit bien que c'est de lui-même dont il s'agit. Il m'a raconté sa vie. Il dira de ce personnage : « C'est un mec de cuir. » Cela revient à dire qu'il a appris à se protéger lui-même. Il s'est mis une seconde peau qui va jouer le rôle de pare-excitation.

Conclusion

Amin est englouti dans une grande souffrance psychique. Cette dernière n'est pas récente et l'on peut même avancer, au regard de nombreux éléments du discours d'Amin, qu'elle remonte aux toutes premières relations mère-enfant. Dès le début de la vie d'Amin des processus primordiaux ont fait défaut. Ainsi jusqu'à ce jour il est en carence à plusieurs niveaux de son organisation psychique.

Le sujet a montré qu'il était en manque d'affect. La psyché comporte des vides, des trous, du non-représenté qui vont se trahir dans les dessins. C'est très certainement par un manque d'étayage psychique que tout cela s'est produit. Le holding et le handling des tous premiers mois de la vie ont certainement fait défaut. Ainsi le sujet se sent mal à l'aise, vide, sans contenu et sans grande valeur narcissique. C'est pourquoi il compense continuellement ce sentiment en l'inversant.

Amin se met ainsi au centre des événements afin de se faire remarquer. Il désire marquer la psyché de l'autre et avant tout celle de sa mère et sentir qu'il existe aux yeux des autres et surtout aux yeux de l'objet. Car il aimerait enfin avoir une place dans la psyché de sa mère et ainsi être sûr qu'elle ne l'oublie jamais. Il aspire donc à pouvoir inscrire la trace de l'objet en lui.

Mais, visiblement le processus de fonction contenante s'est mal passé. Dans l'interaction mère-enfant, l'objet a renvoyé des éléments destructeurs pour la psyché, assimilés plus tard à des balles de revolver. Un bon pare-excitation aurait évité ce

sentiment d'être transpercé. Lorsque tout se passe bien, l'objet permet la constitution de cette protection. Le déroulement normal du processus de fonction contenante aurait dû permettre cette inscription interne et stable de l'objet. C'est pourquoi Amin est toujours obligé de rejouer ces processus. Cela est révélé par ses dessins et son discours.

Ainsi le sujet va-t-il psychiquement mourir par manque de communication. Et cette mort se répète sans cesse dans une compulsion de répétition.

2.3. DES CAS HAUTEMENT SIGNIFICATIFS : JEREMY, MELISSA ET THOMAS

Les trois cas que nous allons à présent exposer et analyser ici sont ceux qui ont été les plus significatifs à notre recherche. De part leur richesse ils ont apporté de nombreux éléments répondant en grande partie à nos hypothèses de recherche. Nous verrons comment ils présentent de nombreuses similitudes avec les cas précédemment analysés, mais aussi et surtout quelle originalité ils referment.

JÉRÉMY

Observation

Jérémy a 13 ans et 7 mois. Il est fils unique. Grand et maigre, il a la particularité de toujours marcher sur la pointe des pieds, comme s'il ne voulait pas se faire remarquer. Malgré son dynamisme on ne peut s'empêcher de dire de lui qu'il est encore un enfant. En effet, il frappe par son côté puéril dans ses paroles et dans ses gestes, et ne semble pas avoir atteint la puberté. S'il semble parfois dépressif, je le verrai d'abord perturbateur et même agressif, redressé sur sa chaise avec beaucoup de fierté, dédaignant un exercice qu'il dit "être bête".

Capacités

En fait, Jérémy craint de montrer qu'il ne comprend pas ce qu'on lui demande. A d'autres moments lorsqu'il est concentré sur son travail, il colle son nez à la table et je remarquerai un léger strabisme. Dans ces moments, il est plus calme et même agréable. Ces difficultés d'apprentissage sont importantes. Il lit difficilement et l'écriture n'est souvent possible qu'avec un modèle. Seule l'addition est acquise. Il a en outre beaucoup de mal à acquérir des connaissances. La quasi-totalité des défaillances répertoriées dans la grille se retrouvent chez Jérémy.

Histoire du sujet

Le père de Jérémy a été un enfant abandonné et il a fait de la prison. La mère a fait plusieurs séjours en hôpital psychiatrique. Lorsque Jérémy entre en maternelle son comportement perturbé conduit à un signalement. Après enquête, l'enfant est séparé de sa famille. Elevé d'abord par les grands-parents, il leur sera retiré, eux-mêmes ayant des problèmes psychologiques graves. Jérémy passera ensuite dans différentes institutions

avant d'arriver à l'institut quatre ans avant mon intervention. Ses parents se sont séparés. Actuellement, il vit entre l'institut, le foyer de sa mère et celui de son père.

W.I.S.C. (cf. annexe 7.1., p.125-135)

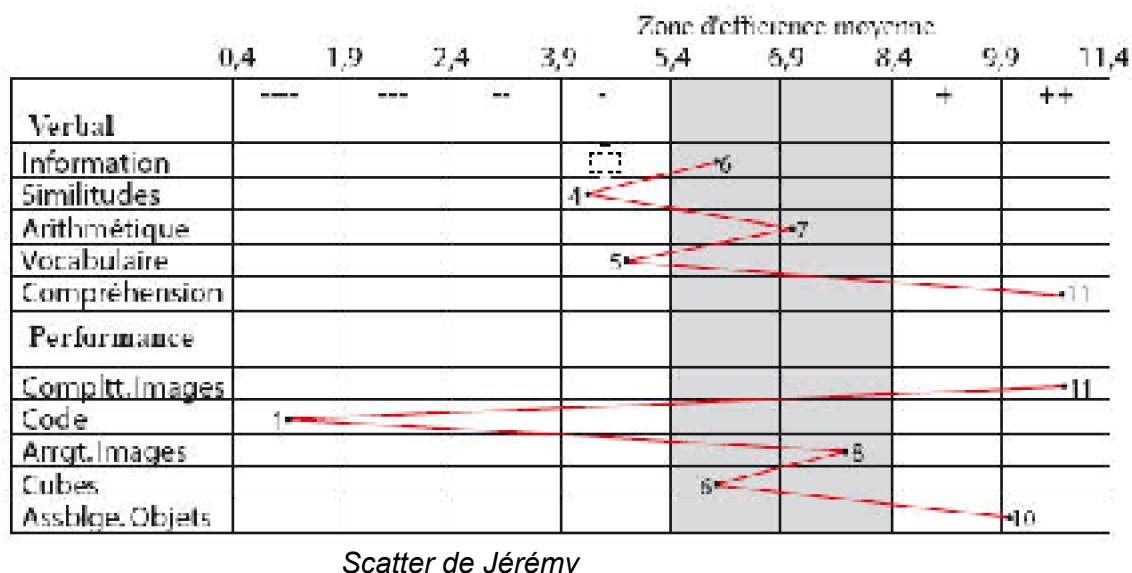
La passation

Jérémy sera très agréable, acceptant avec joie ce que je lui proposerai. Il sera très ouvert et s'investira du mieux qu'il pourra. Aucune agressivité ne transparaîtra ici. Il dira souvent, sans que j'aie abordé ce sujet, qu'il a beaucoup aimé le film "Titanic" et surtout la réplique : « Je suis le maître du monde! » Il parlera aussi de l'angoisse qu'il ressent à chaque fois, lorsque le personnage se noie à la fin du film.

Complètement d'images sera presque parfaitement réussi. Code sera totalement échoué faute de temps, parce qu'il devra toujours regarder le modèle et certainement aussi compter. A Similitudes la difficulté se fera sentir à "laine-soie" où il dira : « doux ». Puis il échouera totalement à partir de "peinture". Arrangement d'images sera bien compris. Arithmétique sera impossible lorsqu'il lui faudra utiliser la multiplication. Vocabulaire sera chaotique. A "île" il répondra : « eau c'est profond !»

Il sera si docile que je me dirai qu'il me fait un effet "blanc" et je le verrai ensuite ranger les cubes de cette épreuve en les présentant tous sur leur face blanche. A cette épreuve encore, il ne tournera pas les cubes dans tous les sens possibles.

A la fin, il exprimera son désir de revenir faire d'autres épreuves avec moi.



Q.I.G. : 77 Q.I.V. : 79 Q.I.P. : 80

Moyenne standard : 6,9

Analyse du W.I.S.C.

1. Homogénéité/hétérogénéité des Q.I. et moyenne standard

La moyenne standard est faible et témoigne du niveau de Jérémy. Cependant, l'écart

étant de 1 point entre le Verbal et le Performance, les Q.I. sont donc homogènes et ne permettent donc pas à ce stade, de donner un diagnostic sur les défaillances d'apprentissage de Jérémy.

2. Dispersion

Verbal : 4 à 11. L'écart est de 7 points.

La dispersion est ici importante puisqu'elle est supérieure à 6. L'écart est donc significatif. De plus, il n'y a que deux notes dans la zone d'efficience moyenne. Cet écart important est révélateur d'un conflit manifeste au niveau du Verbal.

Performance : 1 à 11. L'écart est de 10 points.

La dispersion est ici très importante puisqu'elle est supérieure à 9. Ici encore, deux notes seulement sont dans la z.e.m. Il y a donc aussi un conflit manifeste au niveau du Performance.

Ces écarts témoignent véritablement ici d'un échec scolaire électif touchant particulièrement les épreuves liées au corps.

3. Similitudes/Cubes

Similitudes à 4 est en dessous de la z.e.m., alors que Cubes à 6 est dans la z.e.m. Similitudes étant saturée en facteur G, nous avons ici la confirmation d'une pensée catégorielle faible. Cubes est aussi un fort test d'intelligence. Ici la note correspond au niveau moyen de Jérémy. Elle est toutefois faible comparée au niveau des sujets de même âge.

Si les résultats de ces deux épreuves sont relativement proches, Similitudes est toutefois inférieure à Cubes. Ceci reflète que la pensée représentative est moins développée que la pensée perceptive.

4. Les notes d'investissement scolaire

Information : 6 Arithmétique : 7 Vocabulaire : 5 Code : 1

Ces notes donnent une indication sur l'investissement scolaire de Jérémy. Il est moyen. Code est très faible. Ces résultats permettent de penser que Jérémy perd ses moyens devant la nouveauté. Il est certainement angoissé face à tout nouvel apprentissage.

5. L'analyse terme à terme des autres notes, hors de la z.e.m.

Verbal:

-Compréhension : 11 (à ++ de la z.e.m.)

Cet item correspond à ce qu'il vaut mieux faire. Il est surinvesti par Jérémy. Ceci montre que le sujet a le souci de se conformer à ce qu'il pense que l'on attend de lui, certainement par crainte de l'abandon. Il s'agit sans doute d'un fonctionnement en faux self (D.W. Winnicott, 1952). Cet élément joint aux états parfois dépressifs de Jérémy, conduisent à penser que le lien à l'objet est certainement angoissant.

Performance :

-Complètement d'images : 11 (à ++ de la z.e.m.)

Cet item est lui aussi surinvesti. Jérémy a donc une perception fine et une vigilance importante sur le monde extérieur, comme s'il devait toujours rester attentif. Il s'agit probablement d'un surinvestissement du manque de type abandonnique.

-Assemblage d'objets : 11 (à ++ de la z.e.m.)

Ici encore, il y a surinvestissement. Cet item touche au corps et au rapport à la réalité extérieure. Nous avons ici la mise en évidence d'une aptitude à reconstruire un tout et la confirmation d'une vigilance et d'une ouverture sur le monde.

Conclusion du W.I.S.C.:

Si les Q.I. sont homogènes, les dispersions sont quant à elles très importantes, aussi bien aux épreuves Verbale qu'aux épreuves Performance. Ceci confirme le caractère déséquilibré des apprentissages. Le rapport Similitudes-Cubes montre que la pensée perceptive de Jérémy est plus développée que la pensée représentative. La chute à Code face aux autres notes d'investissement scolaire, permet de dire que Jérémy a sans doute des angoisses devant la nouveauté. Arithmétique confirme que seule l'addition est acquise. La note à Vocabulaire témoigne de la pauvreté de ce dernier. Le surinvestissement des autres épreuves est très significatif. Compréhension témoigne d'un besoin chez Jérémy de correspondre à ce qu'il pense que l'on attend de lui, comme s'il voulait être le "bon bébé", celui que l'on va aimer et ne pas abandonner. C'est ce qu'il va me montrer tout au long de la passation par un comportement trop docile. Le lien à l'objet est certainement angoissant par peur de le perdre ou de l'oublier. En effet, Jérémy montre à Complètement d'images qu'il est très attentif à ce qui se passe autour de lui. L'inattention signifie chez Jérémy un risque de perdre l'objet des yeux et donc qu'il ne disparaisse. Assemblage d'objets confirme cette exacerbation du visuel. Le surinvestissement du manque à Complètement d'images atteste d'une peur de l'abandon.

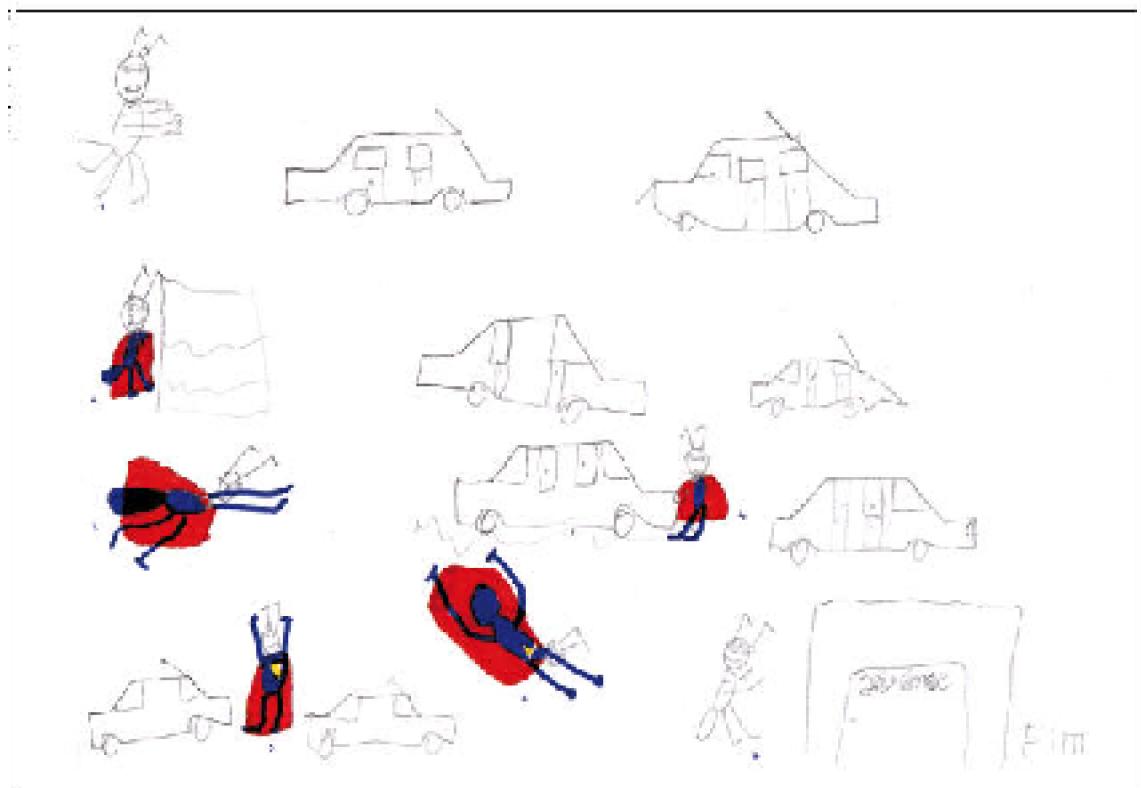
La restitution :

A la restitution Jérémy est toujours aussi docile. Il semble vouloir entendre ce que j'ai à lui dire. Cependant, son regard est fuyant. Et, je réalise qu'il attends avec angoisse les résultats. Il sera plutôt rassuré par ce que je lui renvoie. Mais, il est à noter que ma restitution évite d'accroître son angoisse bien camouflée mais évidente. Ce que j'ai redouté avec la plupart des cas lors des restitutions vient encore ici prendre la première place : L'angoisse du sujet est trop importante et j'appréhende qu'elle ne me submerge.

ENTRETIEN DE JÉRÉMY

Je recevrai Jérémy qui ici encore ne sera pas agressif et s'investira du mieux qu'il pourra. Je constaterai très vite qu'il parlera peu de lui-même, mais grâce au dessin libre il racontera aisément une histoire. Jérémy sera en outre très content d'être enregistré. Cet entretien sera l'un des plus significatifs. Je lui montrerai toute mon attention et l'inciterai toujours à continuer. Je n'aurai pas besoin de lui poser beaucoup de questions car très absorbé par l'histoire qu'il raconte, il sera très prolix.

Le dessin "se lit" comme l'écriture de gauche à droite et de haut en bas.



Dessin 1 de Jérémie

Jérémie : « Est-ce que t'aimes les fourmis ? Parce que moi, je travaille beaucoup sur les fourmis

en ce moment ! »

Moi : « Oui. »

Jérémie : « Tu vas rigoler parce que mardi j'avais eu une idée ! (Dit sur un ton clair.
Puis il dit de

façon presque inaudible)... Tu verras trois surprises !

J'fais une histoire... Peut-être je vais dessiner !

Lui il s'appelle Clark... C'est une fourmi... P'ètre tu verras !

Moi je vais la dessiner... J'espère elle te plaît ? »

Moi : « C'est sûr ! »

Jérémy : « Y voit un accident, après y va aller se cacher.

Y voit... Une voiture !!!... Y vont se rentrer dedans... Les voitures ! Parce qu'ys ont brûlé les feux rouges. Je dessine une voiture... Après je vais dessiner une voiture... J'dessine mieux qu'avant j'ai remarqué !

Y voit la voiture qui va rentrer dans une autre voiture... Après y va vite se cacher !

Tu vas voir j'veais dire après... C'est la surprise ! (Et, il sourit très content de lui.)

Tu vas voir c'est quoi !... Une porte ! Une deuxième porte !... Là y a une voiture qu'est garée. Il va lui rentrer dedans.

Làààà ! Puis après y va se cacher... Y a un mur, pour pas qu'on le voit (Et il fredonne...) Ça m'fait rire !... C'est arrivé lui.

Y'a sa main j'peux pas faire autrement !... Parce que j'arrive... Parce que y fait comme ça, ch'ais pas bien faire. (Il fait un mouvement des bras en arrière, comme pour écarter les vêtements au niveau du torse.)

Ch'ais pas bien faire... Tu vas voir ! (Il sourit.)

Tu vas voir ce que c'est... Il se transforme en super héros. Il va essayer d'arrêter la voiture qui se rentre dedans.

Y se déguise, il est en train de se transformer en Superman. Ça me fait rire qu'une fourmi se transforme en Superman.... La voiture va se tronquer dedans. C'est rigolo hein ? Moi j'ai jamais vu une fourmi qui se transforme en Superman. C'est pour rire !? Elle va rentrer dedans. Ça te plaît ou pas ??? » (Il crie.)

Moi : « Oui ! Continue c'est très intéressant ! »

Jérémy : « J'aime bien... Les deux voitures. (Presque inaudible.)

Attends !... Je dessine encore deux fois les voitures... Là. Ça fait rien ?

Parce que je suis obligé de faire comme ça pour mon histoire.

Après tu vas y garder ? »

Moi : « C'est ce que tu veux ?»

Jérémy : « Oui ! Moi je vais en faire plein après à mes copains. Ils m'ont dit que je dessine bien

Superman en fourmi. Et ça lui plaît, alors...

Alors après y vole, y voit la voiture en train de se cabosser, et là y vole. Voilà tu vas rire. (Il fredonne.)

Tu vois pas lui il a des lunettes, pour pas qu'y disent que c'est lui Superman !

Y va arrêter les voitures sont cabossées. Y va arrêter les voitures qui en train... Qui vont se cabosser. Après y a les voitures, et là tu vas voir Superman en train de rater une invention... Arrêter les voitures... (Presque inaudible.)

Voilà, dessinée une voiture !... Y vole !

Il est journaliste quand il est pas Superman...

Avec ses mains il l'arrête. Vrrrrrm ! Il l'arrête, moi ce qui me plaît : le dérapage... Il a arrêté la voiture.

Y sont sauvés (ou ils se sont sauvés)... Si Superman il l'a sauvé... Il a sauvé les deux... Il a sauvé les deux voitures, oui mais celle-là elle reste comme ça, elle est garée et elle, y vont foncer dedans. Les gens y sont dedans. Y sont pas blessés alors...

Après... Après les pompiers ys'arrivent et moi je dessine ça !... Après Superman y repart et y se transforme en humain. Après... Y s'est rien passé après, après. »

Moi : « Il redevient comme avant ? »

Jérémy : « Mmmm (Veut dire "oui".) Il redevient comme avant !... Et donc il faut qu'il retourne...

Superman (Presque inaudible, la voix est faible.)

Ça te plaît ? Je vais te les dessiner... T'y colorier ! (Il crie.)

Je vais dessiner Superman d'abord... Le signe de Superman... (Il s'inquiète, car il ne sait pas s'il va pouvoir mettre le signe de Superman.)

Jvais faire sa cape rouge. »

Moi : « Qu'est ce qu tu aimes dans Superman ? »

Jérémy : « J'aime quand y'a... Quand y'a beaucoup de... Quant ys' ont... J'aime tout moi dans

Superman... Les courses... (Il est collé à sa feuille.)

Là c'est bleu !... (Presque inaudible...)... Le bleu il est plus fort que le rouge ! (Il crie.) Mais c'est ça que je vois maintenant ! (Avec déception.) C'est bien hein, Superman ? »

Moi : « Oh oui ! C'est bien ! »

Jérémy : « Ben t'a vu je t'avais dit que tu vas bien aimer... Ca me fait plaisir !

Ce que j'aime bien aussi c'est quand Clark y se déguise en Superman...

En fait là y a du jaune mais y'a pas de place. (Il parle du signe de Superman.)

Tu veux que je lis mon histoire ?... C'est bien fait hein ? Après y me reste ça. Les voitures je les colorie après, j'ai pas envie...

Voilà... Après Superman y va se renvolera, on retrouve tous ça revenu... (Presque inaudible.) Tu veux? (Il crie.) Où tu veux qu'il se rhabille comme Clark ? »

Moi : « Qu'est ce que tu veux, toi ? »

Jérémy : « Ch'ais pas ! Superman y va vers les voitures ici encore, là c'est la dernière fois que je dessine les voitures !!! Les voitures... Il est là, y s'est arrêté et Superman y te regarde comme ça ! » (C'est à moi qu'il s'adresse en me regardant très brièvement fixement.)

Moi : « Il s'envole pour redevenir la fourmi du départ ? »

Jérémy : « Voilà ! » (Me le confirme fermement.)

Moi : « Il s'envole pour redevenir comme il était au début ? »

Jérémy : « Voilà t'as tout compris !!! (Dit fermement en criant et avec un grand sourire. Puis il fredonne.)

Je vais voir si je peux faire le signe de Superman. Voilà !... Je vais arrêter y a plus de place (pour faire le signe). Là, là y replonge... Il est reparti... Pis c'est la fin après, si ça te plaît ?

Il vole, il va atterrir... Au Daily Planet.

C'est fini, à son travail après quand il est Clark... C'est le journal qui s'appelle comme ça, parce que c'est un journaliste. Moi j'aime bien regarder Superman, C'est mon meilleur héros, c'est mon préféré. Quand y mort (mord), il a le... C'est la kryptonite qui le fait mourir... ça le fait mourir... » (Il le répète avec une voix gémissante.)

Moi : « Est-ce qu'il est déjà mort ? »

Jérémy : « Non... (Presque inaudible.) Non... Il sera jamais mort, parce que... (Inaudible.). Il est

invincible ! (Fermement.) Je vais te sauver madame ! (En fredonnant.)

ça fait rigoler hein ?... C'est bien mon histoire... Elle est finie... Et ses copains c'est des fourmis aussi.

Avec ses lunettes... Tu sais ce que c'est ça chez les fourmis ? C'est son addomen, addomen... Pour le venin... Mais Superman il a pas de venin... Non il a pas de venin. (Il se recule en disant :)

Oh là là !!! (Il est essoufflé. Il semble fatigué.)... Bon là il est en Clark, il rentre dans le Daily Planet...

C'est la phase 3, on recule... (Gémissant et presque inaudible.)... Voilà !... Voilà tu veux que j'écrive mon nom ?... Sur la porte... »

Moi : « Oui si tu veux. »

Jérémy : « Voilà !... Moi j'aimerais bien encore le regarder.

(Il le regarde et raconte de nouveau l'histoire, visiblement satisfait de savoir que cela aussi sera enregistré.)

Garde-la ! Tu vas y garder ? Oui garde-la ! (Il expire comme pour soulager ses poumons.)... Si tu veux, je te ferai une autre histoire de Superman. Si tu veux ? J'aime bien faire les histoires de Superman. »

ANALYSE DE L'ENTRETIEN ET DU DESSIN

Le dessin est archaïque. Le trait est fin et fait en grande partie au crayon à papier, montrant ainsi un manque de confiance en soi et la pauvreté des affects, sauf lorsque la fourmi sera coloriée. Il y manque en outre la perspective. En ce qui concerne la géométrie, on remarquera que le dessin commence à gauche, lieu qui symbolise le passé chez certains auteurs tel que J. Royer (1995). Jérémy donnera à son histoire dessinée le sens de l'écriture. Nous pouvons donc penser qu'il y a véritablement chez lui une volonté

de positionner les événements dans un sens chronologique avec un début en haut à gauche et une fin en bas à droite. Le centre où les voitures s'entrechoquent symbolise ainsi, chez beaucoup d'auteur le présent. Il semble ainsi que le centre est le lieu de ce qui se rejoue actuellement en lui.

1. ANALYSE DES THEMES CENTRAUX :

1.1. Le clivage du Moi :

Le sujet autour duquel tout le discours gravite est celui de la transformation. Jérémy devient quelqu'un d'autre afin d'éviter ce qui semble être le traumatisme primaire. En effet, on remarque qu'il y un mouvement qui mène d'une situation à l'autre, avec retour à la situation initiale dans le but d'arrêter un choc. Lorsque la fourmi va se déguiser, Jérémy fera un mouvement comme pour écarter la peau au niveau de la poitrine. C'est comme si la peau ou plutôt le Moi-peau (D. Anzieu, 1985) s'ouvrait pour laisser passer un autre Jérémy. Le sujet met en évidence le clivage du moi dû au traumatisme originaire.

Pour S. Freud (1938 a), le clivage des activités de pensée est tel que se construit une pensée tenant compte du principe de réalité, et une autre pensée, qui demeure soumise au principe de plaisir et crée des fantasmes à la façon du processus primaire. J.Laplanche et J.-B. Pontalis précisent d'après les écrits de S. Freud que le clivage du moi signifie qu'il y a coexistence dans le moi

« de deux attitudes psychiques à l'endroit de la réalité extérieure en tant que celle-ci vient contrarier une exigence pulsionnelle. L'une tient compte de la réalité, l'autre déni la réalité et met à sa place une production du désir. Ces deux attitudes persistent côte à côte sans s'influencer réciproquement. » (J. Laplanche & J.-B. Pontalis, 1998, p. 68-69)

Dans le dessin et l'histoire de Jérémy, celles qui tiennent compte de la réalité, ce sont la première et la dernière situations où la fourmi redevient comme avant. La fourmi qui devient Superman correspond à l'autre partie du clivage, celle qui dénie la réalité et montre l'illusion d'un désir réalisé, illusion d'un bien être marquée par l'abondance de phrases telles que : « J'aime bien », « Moi ce qui me plaît », « C'est bien Superman ». La prestance due à cette situation est d'ailleurs flagrante dans l'exclamation toute faite : « Il est invincible ». Nous l'avons noté en outre, dès la passation du W.I.S.C. où Jérémy dit aimer la réponse : « Je suis le maître du monde ! »

1.2. Un processus à l'œuvre

Avec l'histoire de Jérémy nous sommes au centre de l'expression du processus qui mène d'une partie du moi à la partie qui est clivé du moi. Le passage de l'un à l'autre état, de l'une à l'autre étape, se fait par un mouvement en avant. Il est marqué par différents éléments du discours. Jérémy va d'abord dire : « J'fais une histoire », s'appropriant ainsi le fait que quelque chose va évoluer, va changer (B. Gelas, 1999). Puis, très vite vont apparaître des phrases qui montrent le mouvement : « Y va aller se cacher », « y va vite se cacher ». Enfin, les bras écartent la poitrine pour laisser sortir Superman : « Il se transforme », « Il est en train de se transformer ». Toutefois, enclencher ce processus

n'est pas une chose aisée. Cette transformation est difficile d'où la réplique : « Ch'ais pas bien faire...»

Cette façon de verbaliser le changement par un mouvement et une action dans le temps sera très fréquente dans le discours de Jérémy. On verra par la suite un ensemble de déplacements : « Y vole ! », « Il replonge », « Il repart », « On recule ». De plus, ce qu'aime Superman c'est « Les courses ». Le passage de l'un à l'autre se fait donc par des progressions, des mouvements, des retours, etc. Le passage d'une situation à l'autre est progressif mais net. Nous faisons ici l'hypothèse que Jérémy met en évidence le processus psychique à l'œuvre qui mène d'un état à l'autre de son fonctionnement psychique. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus longuement.

2. ANALYSE THEME PAR THEME

2.1. Le figuratif et le visuel

Les termes que l'on verra le plus souvent revenir dans le discours de Jérémy, parlent du visuel : « Tu verras trois surprises », « Il te regarde », etc. Cela montre, comme au W.I.S.C., combien le figuratif prend le dessus chez Jérémy. A l'inverse, le représentable n'est lui jamais nommé. Il ne dira par exemple jamais « Je pense », comme si seul le figuratif existait. La représentation mentale est faible. Jérémy semble ici agir selon les lois du processus primaire (S. Freud, 1895).

De plus, Jérémy exprimera souvent la volonté de me surprendre relié au thème du visuel. : « Tu verras ! », « Tu vas voir ! » Le verbe « se cacher » apparaîtra d'ailleurs souvent avec le verbe "voir". Se cacher, puis être vu, c'est la surprise. C'est comme si dans un rapport "transféro-contre-transférentiel" Jérémy jouait au jeu de coucou avec moi. Il me fait attendre et veut me surprendre. Il y a ici un retournement. Les lunettes et le mur sont des éléments importants qui vont permettre de se cacher. Pour que tout se passe bien, le jeu implique que lorsque l'enfant réapparaît c'est la surprise pour l'objet qui doit être présent et égal à lui-même, ce qui va permettre sa permanence (D.W.Winnicott, 1971). Pour Jérémy cette étape a très certainement été défaillante et il la rejoue alors dans l'ici et maintenant avec moi. Me laisser prendre dans ce rapport c'est d'une certaine manière accepter de jouer le rôle de l'objet afin de favoriser chez Jérémy cette mise en œuvre du processus.

2.2. La trace

Il y a chez Jérémy une volonté de laisser une trace. Le verbe « dessiner » sera de très nombreuses fois utilisé. Ce thème peut être relié à celui du visuel. Il y a une volonté de marquer quelque chose, de laisser une trace. Le fait que Jérémy apprécie d'être enregistré, le confirme. Il sait que je vais garder l'enregistrement et le dessin et cela lui fait plaisir : « Tu vas y garder ? », « Oui garde-la ! » N'est-il pas en train de me dire son besoin que je garde une trace de lui en moi ? Il aimerait certainement aussi que l'objet maternel marque une trace en lui : « Je vais voir si je peux faire le signe de Superman ». Ce signe est jaune et cette couleur pour J. Royer (1995), signifie le commencement, l'éclatement de la vie, mais marque aussi la dépendance à l'objet maternel. Ce signe

n'apparaîtra que lorsqu'il aura pu éviter le choc, alors qu'il en parle dès le début du discours. Avant cela, remarquons sa place, mais il y a un vide laissant voir la cape rouge au travers. C'est comme si Jérémy cherchait quelque chose qui lui redonne la vie. Comme si tout ce cheminement avait permis de pouvoir éviter la mort psychique, en évitant le choc primaire et ainsi renaître. L'évitement du choc lui aurait-il permis de se constituer cette trace ? Jérémy nous révèle certainement la volonté d'inscrire un objet maternel interne stable et fixe. Faute de cela, il est comme dans la nécessité de devoir chaque fois re « dessiner » l'objet interne car il s'efface laissant un vide à la place.

2.3. Le bon bébé

Jérémy espère beaucoup que j'apprécie ce qu'il est en train de faire. De nombreuses expressions montrent qu'il veut me faire plaisir et ainsi donner une bonne image de lui-même : « Tu vas rigoler ! », « Ça te plaît ? », etc. Le transfert, « processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation. » (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, 1998, p. 492), qu'il effectue sur ma personne est ici évident. Il donne l'impression de vouloir être le " bon bébé " face à l'objet que je représente. Mes conclusions à l'analyse de l'item Compréhension au W.I.S.C., confirmaient déjà cela. Jérémy témoigne certainement d'une peur d'être abandonné par l'objet. Nous pouvons relier ce thème à celui du visuel. En effet, la peur d'être abandonné par l'objet conduit à ne pas le " lâcher " des yeux et à tout faire pour attirer et garder son attention en le satisfaisant au maximum.

L'animal dans le dessin de l'enfant représente l'enfant lui-même et il a le caractère propre aux animaux de sa race (J. Royer, 1995 et R. Davido, 1976). Jérémy s'est certainement senti et se sent probablement encore petite fourmi désemparée et très fragilisée par ce qui lui est arrivé. Nous avons ici la marque de la crainte et de l'impuissance qu'il éprouve. De plus, la fourmi c'est aussi celle qui est travailleuse et soumise à une reine toute puissante. Jérémy se sent sans conteste, totalement obligé de satisfaire l'objet par peur d'être abandonné.

2.4. L'effraction du pare-excitation (S. Freud, 1920)

Le point central de cette histoire c'est le choc qui va avoir lieu. Deux voitures vont se percuter et il faut éviter ce choc. Ici encore le verbe « voir » sera fréquemment utilisé. Jérémy « voit » l'effraction du pare-excitation : « Ys'ont brûlé les feux rouges. » Il était interdit d'aller plus loin et pourtant ses parents l'ont certainement fait, par des actes de violences, des cris, etc. La mère suffisamment « bonne » (D.W. Winnicott, 1960) réduit le plus possible les envahissements de l'environnement (D.W. Winnicott, 1952) auxquels l'enfant risque d'être soumis et de devoir réagir. Ce qui n'a certainement pas été le cas pour Jérémy.

Jérémy précise qu'une voiture est garée, que je suppose être le bébé et l'autre est en mouvement, celle des parents (car il emploie ici le pluriel). Cette voiture va être à l'origine du choc et même des chocs, car il dit : « des feux rouges » Il y a donc eu plusieurs effractions du pare-excitation. La voiture de droite (c.f. dessin) a un pare-chocs symbolisant certainement le pare-excitation. Toutefois, il va disparaître par la suite, et

cette voiture imposante au départ, s'atrophie marquant ainsi le nouvel état du moi de Jérémy. Car, les empiètements de l'environnement (D.W. Winnicott, 1956) intenses et fréquents entraînent la destruction psychique du sujet. En effet, précise D.W.Winnicott :

« L'établissement du moi doit reposer sur un sentiment continu d'exister suffisant, non interrompu par des réactions à l'empietement. » (D.W. Winnicott, 1956, p. 289)

Puis, « la voiture va se tronquer dedans.» dira Jérémy. Suite au choc, seule l'amputation du moi, donc le clivage va permettre le sauvetage du moi. Nous sommes ici au cœur du traumatisme primaire et de sa conséquence : le clivage du moi.

Remarquons en outre la présence d'antennes sur les voitures, dirigées dans le sens opposé du début de l'histoire. Si Jérémy cherche à communiquer, s'il a cette volonté d'interagir, un retour de communication des parents est certainement impossible. Puis, la voiture de gauche n'a plus d'antenne alors que celle de droite (Jérémy) garde son antenne comme un espoir de communication.

2.5. La mort psychique

« Quand y mort (mord) » Ici Jérémy montre qu'il y a un risque de mort psychique pour lui. Si l'agressivité de Jérémy est due à ce risque contre lequel il se défend, elle est aussi certainement une attaque pour tester la résistance et ainsi rejouer la destructivité, qui va permettre la permanence de l'objet (D.W. Winnicott, 1971). Il précise que « l'abdomen » (l'abdomen de la fourmi) a du venin. Il semble avoir besoin de cette agressivité pour sortir de la symbiose sujet-objet. Nous remarquons que la taille de l'abdomen grossit avant d'arrêter le choc, puis disparaît lorsque la fourmi arrête les voitures. Jérémy n'a ici plus besoin de son agressivité parce qu'il se sent certainement détaché de l'objet. Puis, cet abdomen réapparaît lorsqu'il est tiraillé à la fin entre le retour à l'illusion et le retour à la réalité.

« C'est la kryptonite qui le fait mourir... » Dans l'histoire de Superman, la kryptonite est une roche qui vient de sa planète d'origine et qui peut le tuer. "Kruptos" en grecque veut dire caché. Ceci révèle que ce qui remonte au tout début de son histoire, ce qui est caché, ce qu'il y a de plus originaire au plus profond de lui-même est en train de le tuer. « Il sera jamais mort » atteste de cette volonté de sauver sa vie psychique.

2.6. La compulsion du vide

« Il voit un accident », la chose a eu lieu et elle va avoir lieu. Plusieurs phrases montrent qu'il va y avoir un choc qui a pourtant déjà eu lieu : « Les voitures sont cabossées » Il y a ici compulsion de répétition, les choses se renouvellent sans cesse. L'abondance d'expressions telles que : « Je peux pas faire autrement. », « Je suis obligé de faire comme ça.» montrent l'impuissance de Jérémy et la future chute de l'illusion qui va mener à un état dépressif : « Il faut qu'il retourne. » Une force semble le tirer en arrière, dans le dessin de l'avant-dernière fourmi. Ici je n'arrive pas à déterminer si la fourmi monte ou si elle descend.

« Après y se passe rien.» C'est le vide, les choses redeviennent comme avant. « On retrouve tout ça revenu. » Le sourire de Jérémy montre le déni de l'angoisse si évidente tout au long du discours par sa façon exagérée de trouver tout cela drôle : « Ça me fait

rire... » Il y a retour au quotidien « au Daily planet », la planète du quotidien. Le retour vers le moi est un retour vers le vide. La fourmi n'a plus de couleur et le reste du dessin qui va suivre non plus. Il redevient journaliste, celui qui relate les événements quotidiens, le réel, le répétitif qui ne mène à rien. « Rien ne se passe » pour Jérémy et pourtant c'est « La phase 3... » Cependant il n'y a pas d'évolution « On recule » dit-il.

En conclusion

Jérémy présente un clivage du moi révélé par le sujet autour duquel tout le discours tourne : la transformation d'une fourmi en Superman. Jérémy va exprimer qu'il passe de l'autre côté du clivage afin d'éviter le traumatisme primaire qui mènerait à la mort de la psyché. Un véritable processus psychique particulier est à l'œuvre. Il mène d'un état à l'autre du fonctionnement de la psyché du sujet. Jérémy rejoue ce processus défaillant en son temps, afin de tenter d'inscrire une trace de l'objet maternel interne stable et fixe. Et, il aspire en outre à ce que l'autre et plus particulièrement l'objet maternel marque une trace en lui. Cette défaillance a précocement conduit à ce que le sujet ne lâche pas l'objet des yeux. Jérémy témoigne ainsi d'une peur d'être abandonné par l'objet d'où son besoin de le satisfaire en permanence. Mais ce processus récurrent échoue constamment, d'où la primauté du figuratif sur le représentatif, et d'où la nécessité perpétuelle de devoir re « dessiner » continuellement l'objet interne car il s'efface, laissant un vide à la place. Et chaque fois, le sujet repasse de l'autre côté du clivage. La compulsion de répétition aboutit à une régression inévitable à la case départ. Le dessin chute. Jérémy s'enfonce. La noyade de la psyché est inéluctable. Et alors, plus « Rien ne se passe ! »

MELISSA

Observation

Mélissa est âgée de 12 ans et 7 mois. Elle est l'aînée d'une fratrie de cinq filles. Grande, maigre et raide, ses bras pendent le long de son corps et son dos est voûté. Elle donne l'image d'une petite fille fragile au tempérament très craintif. Très perturbée et de faible santé, elle est sujette aux accidents et aux agressions. Sa sensibilité à fleur de peau et sa détresse à la moindre contrariété, la précipitent dans des crises aiguës. Si elle a peur des situations nouvelles, des changements de lieux, des bruits ou si les agitations déclenchent souvent en elle de l'anxiété et même des états régressifs, elle reprend confiance en elle, lorsqu'un adulte est là pour l'aider et la soutenir.

Capacités

Mélissa a de très importantes difficultés d'apprentissage. Toutefois, quand le cadre devient plus ferme et plus stable, elle est capable de réinvestir les activités scolaires. Si parfois, elle ne se défend pas lorsqu'elle est agressée, il lui arrive aussi de montrer une certaine ténacité en ne renonçant pas à ses idées. Quelquefois, les yeux dans le vague, elle donne l'impression de s'être arrêtée de penser. D'autres fois, sa concentration laisse apparaître un léger strabisme.

Elle connaît les nombres jusqu'à 50 mais ne maîtrise que l'addition. Elle confond

"plus grand que", "plus petit que", "avant" et "après". Ses difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps ainsi que ses désordres psychomoteurs sont manifestes. L'acquisition de la lecture et de l'écriture se mettent juste en place, mais Mélissa travaille trop vite et se heurte alors à des complications qui la bloquent.

Histoire du sujet

Mélissa a été placée à 6 ans par mesure de justice. Le climat familial a été jugé insécurisant et très carencé, du fait de l'état de santé mentale de sa mère et des violences du père. Mélissa n'a fait qu'un bref passage à l'école maternelle où son comportement défaillant a vite été remarqué. Actuellement, elle vit entre l'institut de rééducation, sa famille d'accueil et ses parents biologiques, entrant dans de grandes crises lorsqu'elle doit quitter un endroit pour un autre. En outre, l'atmosphère familiale est toujours aussi déstabilisante pour elle, ce qui l'empêche d'investir les apprentissages, à chaque retour.

W.I.S.C. (cf. annexe 7.2., p.135-145)

La passation

Après la phase d'observation dans la classe, Mélissa refusera catégoriquement de participer à la recherche. Lorsque avec son institutrice nous tenterons de lui expliquer les raisons pour lesquelles nous souhaitions qu'elle effectue un W.S.I.C., elle pleurera et crierà pensant que nous allions la forcer. Je lui expliquerai alors, que personne ne la contraindrat à venir si elle n'en a pas envie, mais que si à tout hasard elle changeait d'avis, je l'accepterai à n'importe quel moment. L'après-midi même, elle m'annoncera avec calme vouloir participer à cette recherche. Je n'eus jamais plus l'occasion de la voir entrer dans une nouvelle crise.

Le jour suivant Mélissa viendra dans le plus grand calme effectuer un W.I.S.C.. Elle s'investira alors pleinement dans cette passation, réussissant presque parfaitement certains items mais semblant parfois être confrontée à un vide. Ces moments d'absence, avec quelque chose de noble dans son regard, seront extrêmement mystérieux.

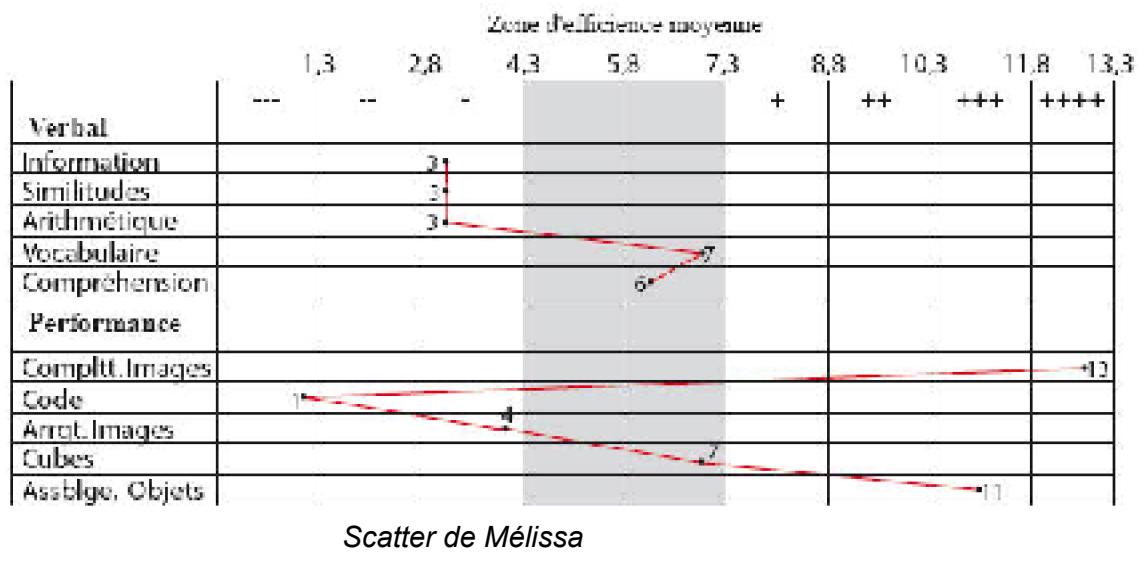
A Complètement d'images elle sera étonnante. Elle remarquera très vite ce qui manque et n'échouera qu'à trois questions de la fin. Alors qu'à Information elle semblera ne rien comprendre. Elle effectuera Code très lentement et sera obligée de regarder chaque fois le modèle. Similitudes sera chaotique : « L'eau et le lait coulent » et « La lumière marche plus ». A Arrangement d'images les items échoués ont l'ordre : 2.3.4.5.1. ou encore : 3.2.1.6.5.4.. Arithmétique confirmera que seule l'addition est acquise. Mélissa réussira plusieurs figures à Cubes échouant parfois faute de temps. Je remarquerai de plus sa difficulté à bouger les cubes dans tous les sens possibles. A Vocabulaire elle aura des réponses justes, mais aussi des moments d'absences. Sans ces "vides" à Compréhension elle aurait eu un meilleur résultat. Les notes sont en effet : 2.1.0.2.0.2.1., etc. A Assemblage d'objets, après avoir fait le visage, elle dira : « Il me fait peur ! »

La restitution

A cette restitution Mélissa a les yeux dans le vague. Elle semble ne pas écouter. Mais il est très probable que son attention soit au maximum et qu'elle masque une crainte

d'entendre ses résultats.

J'évoquerai avant tout les items réussis afin de la rassurer. Je ressentirai la nécessité de ne pas l'angoisser davantage. Après-coup, je compris ne m'avoir pas senti de taille à contenir son trop plein d'angoisse dont j'avais eu un aperçu lors de sa première grande crise en ma présence.



Q.I.G. : 70 Q.I.V. : 67 Q.I.P. : 80

Moyenne standard : 5,8

Analyse du W.I.S.C.

1. Homogénéité/Hétérogénéité des Q.I. et moyenne standard

Le niveau de la moyenne de Mélissa est très faible. L'écart entre le Verbal et le Performance étant de 13 points, les Q.I. sont considérés comme étant très faiblement homogènes.

2. Dispersion

Verbal : 3 à 7. L'écart est de 4 points.

La dispersion est moyenne et révèle ainsi des compétences régulières. Le niveau est faible sauf pour Vocabulaire et Compréhension dont les notes sont moyennes. Il y a donc un risque d'« enkystement » (A.Ferrant, 1999) des difficultés.

Performance : 1 à 13. L'écart est de 12 points.

La dispersion est très importante. Le conflit est donc important et fortement marqué par un surinvestissement à Complètement d'images et Assemblage d'objets.

Mélissa présente donc sans conteste un échec scolaire électif affectant particulièrement le niveau Performance.

3. Similitudes/Cubes

Similitudes : 3 Cubes : 7

Similitudes montre que la pensée catégorielle est très faible. Cubes est supérieur de 4 points à Similitudes, ce qui veut dire que la pensée perceptive est beaucoup plus développée que la pensée représentative. De plus, ces notes sont en rapport avec les Q.I. et confirment ainsi le niveau global de Mélissa.

4. Les notes d'investissement scolaire

Information : 3 Arithmétique : 3 Vocabulaire : 7 Code : 1

L'investissement scolaire est très faible. La faible note à Code atteste d'une peur de la nouveauté chez Mélissa, qu'elle a alors de grandes difficultés à investir. Arithmétique à 3 confirme que seule l'addition est acquise.

5. Analyse terme à terme des autres items, hors de la z.e.m.

Performance:

-Complètement d'images : 13 (à ++++ de la z.e.m.). nnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn

Cette épreuve est surinvestie. Ceci montre que l'attention aux détails et donc la perception sont très développées. La marque de l'impact du réel environnant et le rapport à la réalité externe sont donc clairs. Mélissa est véritablement très attentive à ce qui se passe autour d'elle. Le surinvestissement du manque est certainement de type abandonnique.

-Arrangement d'images : 4 (à - de la z.e.m.)

Cette note confirme l'observation d'un faible potentiel à ordonner logiquement et temporellement les évènements, ainsi que de l'inaptitude à saisir une situation dans sa totalité.

-Assemblage d'objets : 11 (à +++ de la z.e.m.)

Ici encore, il y a surinvestissement. Mélissa a une grande aptitude à reconstruire un tout, certainement liée à cette vigilance sur le monde qui l'entoure.

Conclusions du W.I.S.C.

L'homogénéité des Q.I. est très faible chez Mélissa. Si le conflit au Verbal est peu important, lié au faible niveau, il montre que Mélissa évolue sans doute vers une certaine « débilisation » (A. Ferrant, 1999). Les difficultés commencent donc ici à se fixer alors qu'il y a encore une forte tension au niveau des épreuves Performance. Le rapport Similitudes-Cubes atteste du niveau global de Mélissa avec un niveau de Performance un peu plus élevé que le niveau Verbal. Ceci montre aussi la faiblesse de la pensée conceptuelle et symbolique par rapport à la pensée perceptive. De plus à Cubes, Mélissa ne déplacera pas les cubes dans tous les sens comme si elle ne voyait pas que cela est possible. Code montre de réelles angoisses devant la nouveauté, ce que j'ai pu noter de manière flagrante lors des premières observations. A l'épreuve Assemblage d'objets cette peur de tout nouveau visage est indéniable dans l'exclamation : « Il me fait peur ! » Compréhension révèle que Mélissa essaie moyennement de se conformer à ce qu'elle pense que l'on attend d'elle certainement par peur de l'abandon. La faible note à Code atteste de cette angoisse. Ici elle montre encore toute la difficulté à investir la nouveauté. Ceci est confirmé par le surinvestissement à Complètement d'images révélateur d'une attention très importante aux détails et à la réalité externe. Mélissa est très attentive à ce

qui se passe autour d'elle très certainement par peur de ce qui pourrait arriver. Assemblage d'objets atteste de cette aptitude à reconstruire un tout et confirme la vigilance visuelle sur le monde extérieur. C'est comme si pour elle, lâcher l'objet des yeux signifiait le perdre. La difficulté à assimiler des connaissances est mise en évidence avec la note de 3 à Information. Nous constatons de plus, les difficultés liées à la temporalité avec la note de 4 à Arrangement d'images. Cette façon d'ordonner les images témoigne d'une circularité du temps chez Mélissa.

ENTRETIEN DE MELISSA

Mélissa parlera difficilement d'elle-même. En lui proposant de faire un dessin libre et de me raconter l'histoire de ce qu'elle dessine, elle aura d'abord une petite voix douce, comme un petit enfant. En outre, Tout au long de cet entretien elle ponctuera son discours de gémissements. Je lui montrerai toute mon attention et l'inciterai toujours à continuer. Mes interventions seront peu nombreuses.



Dessin 1 de Mélissa

Mélissa : « Je vais faire une étoile ! (Elle est longuement concentrée sur ce qu'elle dessine)

Aurélie (sa sœur) elle pleure des fois... Parce qu'on fait trop de bruit !... Y a là où on habite, là haut y a un plafond et ben on entend et ça fait... Ça nous énerve... On est obligé de dire "arrêtez!"... Je fais une fille !... Ouais... Y' en a du bruit ici!... Chez moi c'est les autres personnes qui font du bruit. Au 5ème et nous... On est... Au 4ème... Et ça nous gêne... Ça nous énerve. Aurélie elle pleure !... La couleur de la peau ?... (Et, elle colorie les jambes de la fille.)... Elle regarde l'étoile !... Si l'orange y marche plus ? (Couleur de la peau.)... Y marche plus l'orange ! (Elle cogne le feutre en disant :) Jaune !

Elle est contente de voir l'étoile... Je lui fais un kiki ! (nœud dans les cheveux)

Y dit les autres que tu dessines bien les chiens (Parle d'elle).

Tu le vois Thomas ? »

Moi : « Oui. »

Mélissa : « Il est gentil mais des fois y fait un peu de bruit aussi, y fait exciter tous les enfants... Après on peut écouter après ? » (Elle veut écouter sa voie au magnétophone.)

Moi : « Si tu veux. »

Mélissa : « Elle a une maman. Ouiii!!!! (Contente.)... Où normalement ?... Là !... Sa maman elle est là... Après on va écouteééééé !

Sa maman elle regarde aussi... L'étoile... Tiens, je vais l'amener chez moi ! Elle dit la fille... Elle dit "Oui !" sa maman... Est ce que t'as déjà vu Jérémy ? »

Moi : « Oui. »

Mélissa : « C'est la maman... Et le papa... Il est au travail. Et, les yeux... Et la bouchchche... Et le chien... Et le papa il est au travail... La maman elle dit : "on va l'attraper l'étoile ! Avec ce truc là !... Avec un grand truc !... On a comment... Ça s'appelle ? Un sac ! ??... L'étoile... Elle aime bien voir la fille ! Elle aime bien ! L'étoile aime bien la fille ! La maman elle veut l'attraper aussi mais elle peut pas. Elle prend un grand truc. »

Moi : « Qui attrape l'étoile ? »

Mélissa : « C'est... Une maman... Elle l'attrape... Hop ! Attrapée l'étoile... C'est un... Un truc.(En gémissant.) »

Moi : « C'est un filet ? »

Mélissa : « Non ! Non ! Une boîte, elle est grande... Hop ! Fermée étoile ! Allez en avant... La fille aussi... Elle tire un peu... Elle aide sa maman pour attraper l'étoile. Et son... Et le papa il lui dit : "Tu veux une étoile ? J'ai pas besoin d'un stylo jaune !" (Silence.)

Voilà j'ai fini ! Je le mets où ? On peut écouter ? »

Moi : « Où elles vont mettre l'étoile ? »

Mélissa : « L'étoile y vont la mettre dans la chambre... De la fille... Elle va... Elle va dormir avec !... Tu le mets où mon dessin? Y va dire : "C'est qui, qui a fait ça ?" »

Elle commence alors de sa propre initiative un second dessin :

Elle ponctuera ici son propos de beaucoup plus de gémissements.



Dessin 2 de Mélissa

Mélissa : « Heee ! J'y arrive plus !... Mmm une fille (Gémisante et inaudible.)... C'est bien fait ! Avec des grands bras... Elle fait de la gymnastique... Elle a un pull deux couleurs. Ça fait comme un pull ! Elle fait la gymnastique !... (Elle chante.) Et la jupe !... J'veais la faire... (Elle chante à nouveau.) Cette couleur !... C'est du jaune ça ?... Avec un foulard !... Avec un ballon aussi... Y a un ballon à côté ! Elle danse après avec le ballon !... Gros ballon !!! Il est rien qu'à elle ! Elle joue avec personne ! Elle joue. Elle le met en bas, elle le lance en bas. »

Moi : « Et sa maman elle est où ? »

Mélissa : « Elle est à la maison... Non elle est en train... Sa maman elle est au travail... Voilà un gros ballon ! Voilà ! ... Et... J'veais faire un autre ballon !... Tous les deux

elles les lancent en l'air. Un gros ballon ! Après je vais faire un immense... Y'aura plus d'place pour faire le grand !... Euh... Non, j'veais faire un truc à bulles, elle aussi elle fait des bulles !... C'est quand qu'on écoute ? »

Moi : « Quand on aura fini. »

Mélissa : « Après ça fait des bulles... Et dès qu'elle fait des bulles. Elles sont de quelle couleur ? (Elle chante et souffle.)

Y a... Qui sortent après y se pètent ! (Elle soupire comme si elle était fatiguée et dit :)

C'est fini ! Allez j'veux écouter ! (Elle donne des coups à la table pour vérifier ensuite si ses bruits s'enregistrent. Je lui fais écouter une petite partie de l'enregistrement. Elle est contente et surprise de s'entendre. Aussitôt, elle dit qu'elle veut rajouter quelque chose.)

Un papillon... En peluche !... Elle aime bien ! » (Elle remarque que le magnétophone fait du bruit.)

Moi : « Tu veux que je l'arrête. »

Mélissa : « Non ! »

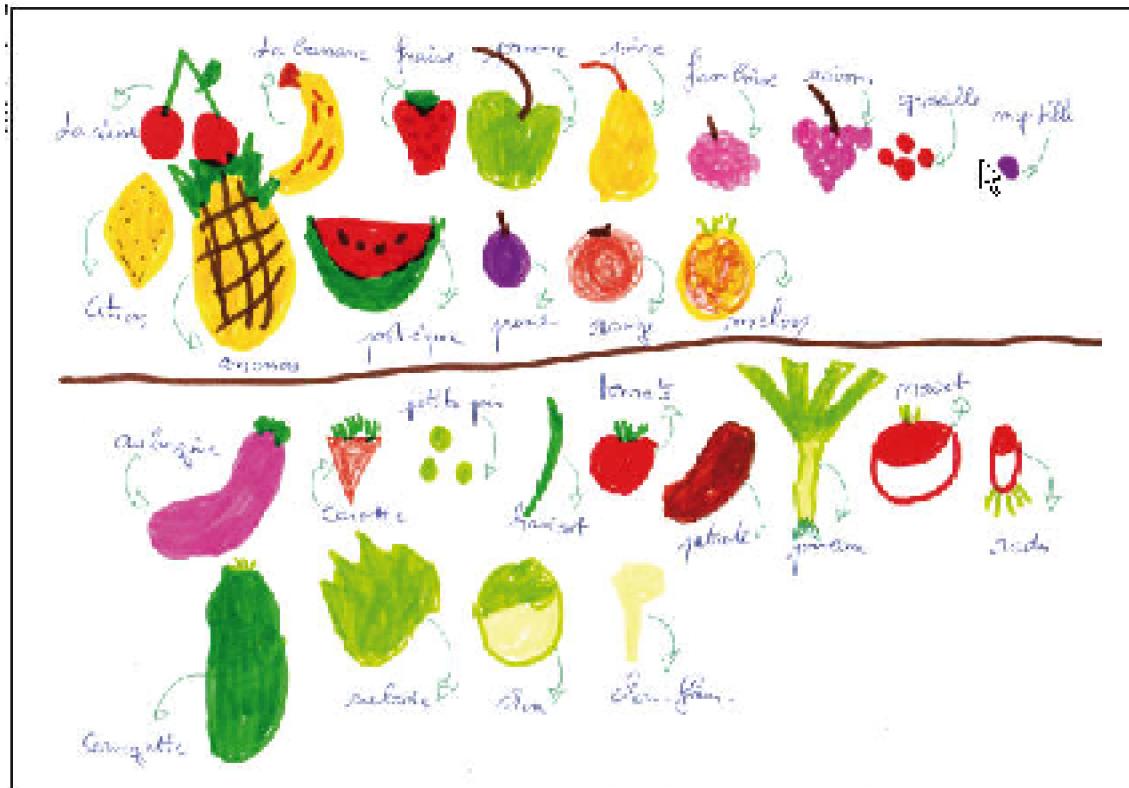
Je lui réexplique alors pourquoi je l'utilise et elle gémit lorsque j'exprime que je m'intéresse à son propos. Et, elle dit aussitôt :

Mélissa : « Je vais faire un autre dessin !... Avec des fruits !... Qu'est ce que tu vas faire de mes dessins ? Tu les emmèneras ? »

Moi : « Oui, si tu le veux bien ? »

Elle est alors très contente d'apprendre que je vais les garder.

Troisième dessin :



Dessin 3 de Mélissa

Mélissa : « Une cerise !... Elles sont belles... Des bananes. Une banane, je fais. Après je dessinerai les légumes... Y a quoi comme fruit encore ? J'arriverai pas à dessiner les fraises !... »

En parallèle je l'interroge sur ses visites à ses parents.

Mélissa : « Je les vois pas souvent mes parents ! Chez maman, des fois ça gueule.

Une pomme ! Avec sa queue... Comment on fait un citron ?... A une poire !... Le raisin aussi !... La framboise... Après tu peux écrire les noms après ?... »

Moi : « Oui !... Qu'est ce que tu fais quand ça gueule ? »

Mélissa : « Chez moi j'attends que ça se calme et je défends maman !... Parce que papa y dit... Il arrête pas de gueuler et puis maman je la fais calmer dans ma chambre pour la protéger. Je défends maman. Je peux faire une groseille ?... Je vais essayer de faire un ananas. Ah je crois que j'y arrive! »

Moi : « Tu protèges toujours ta maman ? »

Méliissa : « Je la protège pas ! Je pleure ! Elle me dit arrête de pleurer ! (Fermement) Tu vas me faire pleurer ! (Doucement)... Y a quoi aussi ? Y a quoi ? Ananas ! »

Moi : « Est-ce que tu penses que c'est parce que ça gueule que parfois tu n'arrives pas à travailler en classe ? »

Méliissa : « Ouais ! »

Moi : « C'est parce que tu penses trop souvent à ça ? »

Méliissa : « Ouais ! Avant y a un hélicoptère qui décolle ! »

Moi : « Alors tu penses toujours à maman ou parfois tu n'y penses pas ? »

Méliissa : « J'pense à maman (De vive voix)... Euh !... Y a quoi... Qu'on fait ? »

Moi : « Il arrive que tu ne penses pas à maman ? »

Méliissa : « Si je pense ! »

Moi : « Toujours ? »

Méliissa : « Ouais ! »

Moi : « Et, quand tu penses pas à maman qu'est ce que tu fais ? »

Silence puis

Méliissa : « Ch'ais pas ! »

Moi : « Et, maman elle pense à toi ? »

Méliissa : « OUAIS ! (Fermement et en criant.) Hiiiiiii !!!! (Elle crie contente.) Je l'ai bien fais la pastèque. Et, quoi y manque aussi... Tomate aussi c'est un fruit !... Ouais!... Comment on fait les prunes ? Ah! Y a l'orange. »

Moi : « Quand tu travailles, parfois tu penses plus à maman ? »

Méliissa : « Ouais ! » (Doucement et craintive.)

Moi : « Alors tu arrives à travailler ou tu n'y arrives pas ? »

Méliissa : « Ouais ! J'arrive (Bas)... Et voilà j'ai fini comme fruits. C'est fait, c'est frais comme fruit. Maintenant on fait les légumes... Faire une ligne pour savoir... C'est les fruits. Et, tu marqueras là haut... Les légumes y a quoi aussi ? Les aubergines !... Oh !... Carotte... Petits pois... Et après y a quoi? Je vais faire les haricots... Tomate ! Tomate !... (Avec différentes intonations.) C'est un fruit mais je m'en fous !... Et ça ressemble bien à une tomate !... Grosse patate ! J'veais marquer dessus. Les poireaux. J'les dessine bien ! Tu sais tous les humains y mangent ça ! Toi aussi t'en manges ? »

Puis elle réfléchit en gémissant comme si elle souffrait. Elle me sollicite comme si elle m'appelait au secours.

Méliissa : « Comment on fait un radis ? J'veais faire là... Y a quoi aussi ? (Je ne réponds pas.) Euh! ... Y a... Euh ! Comment ça s'appelle ? (Il semble qu'elle veuille que je nomme à sa place)... A ouais y a une courgette, c'est comme ça... Hiiiiii ! Gros sac !... Je l'appellerai "Courgette"... La salade ?... J'veais faire... Attends !... Comment on fait le chou

?... Tu marqueras "chou". Là chou-fleur ! Pour qu'y sachent aussi les autres mêmes enfants !... Il est beau mon chou ! Mon chouchou... A oui j'ai oublié un melon ! Tout petit ! Petit ! Ça tu décriras un melon. Et les autres y vont dire "Oh ! C'est quoi ce truc?"... Est-ce que t'en trouves toi des légumes dans ta tête ?... T'en trouves ?... Ben ça suffit alors? Y en a beaucoup, assez, hein ? Un chou ! Ah nan , un fleur ! Un chou-fleur !... Et du persil ! Maintenant tu-je vais écrire où ?... Je vais l'emmener moi ! »

Elle refuse doucement mais fermement que je garde ce dessin. Elle gémit.

Moi : « Qu'est ce qui t'inquiète ? »

Mélissa : « C'est ça là... Y a.. C'est... C'est ça d'écrit... C'est parce que j'aime bien l'écrit ! »

Moi : « Tu veux que j'écrive les noms et que tu gardes ensuite ce dessin ? Je vais donc écrire les noms de chaque fruit et de chaque légume ? »

Mélissa : « Ouais (Fermement)... Là ! Là ! Là !... Tu écris tous les... Si ! Si !... Ecris là ! »

Elle me les dicte les uns après les autres.

Mélissa : « Ouais... Jvais faire voir aux autres là ! Jvais faire un truc, pour faire voir ! » (Elle met des flèches du dessin au mot.).

Moi : « Tu as peur qu'on ne sache pas ce que c'est ? »

Mélissa : « Ouais ! »

Moi : « C'est pour qu'ils se repèrent bien ceux à qui tu vas montrer ce dessin ? »

Mélissa : « Ouais... Jmets des flèches parce que sinon... Va pas savoir... Voilà !... Et là on met... On va... On va écouter! ... Des fois jécoute de la musique ! Jécoute les "Alliages" pour ne pas entendre le bruit... J'aime bien écouter ma voix... Et aussi être filmée... Je me cache ! Jme cache ! Ça fait bizarre de voir... Ouais c'est Mélissa... C'est la 2ème Mélissa ! Mm... C'est moi ! C'est moi ! C'est moi ! »

Puis elle fera voler cette dernière feuille, soufflera dessus et dessous et la frottera à la table en poussant des cris de joie. On se mettra ensuite d'accord pour que je garde ce dessin afin de le photocopier. Et je devrai le lui rendre la fois suivante.

ANALYSE DE L'ENTRETIEN ET DES DESSINS

Les dessins ont beaucoup de couleur et semblent révéler une certaine gaieté, mais ce fait est trompeur. Cette euphorie est certainement défensive et plus exactement anti-dépressive. L'analyse va montrer ce que Mélissa tente inconsciemment de camoufler et qu'elle essaie inconsciemment de dire à la fois.

1. ANALYSE DES THEMES CENTRAUX

1.1. Le clivage du moi

Si chacun des trois dessins qu'effectue Mélissa a sa signification particulière, il y a un lien

important entre eux. Remarquons tout d'abord la différence d'apparence de la fille. Le corps du dessin 1 est comme tordu. Alors que dans le dessin 2 le corps est représenté de face et plutôt bien proportionné, puisque Mélissa elle-même a de longues jambes. De plus, au dessin 2 la mère est absente. Mélissa est seule mais semble libre et joyeuse. Elle insiste sur le fait que la mère est ailleurs. Ici, la fille porte « un pull deux couleurs » Le pull c'est ce qui recouvre. Il s'agit sans doute d'une représentation partielle de son Moi-peau (D. Anzieu, 1985) qui aurait deux affects. Le rouge exprime l'affirmation de soi agressive alors que le vert symbolise plutôt le renouveau et la socialisation (J. Royer, 1995). Toutefois, "ça fait comme un pull", c'est-à-dire comme un Moi-peau complet, alors qu'au dessin 1 elle s'inquiétait de ne pas avoir assez de couleur pour faire la peau. Les dessins 1 et 2 mettent en évidence le clivage du moi. D'autres éléments vont le confirmer.

Au 3ème dessin, elle dira qu'elle écoute un groupe de chanteurs qui se nomme "Les Alliages" pour ne pas entendre le bruit qu'elle ne supporte pas. La solution au traumatisme serait-elle représentée par un mot exprimant que deux éléments combinés n'en forment qu'un ? Thomas fait du bruit et cela "fait exciter". Mélissa parlera beaucoup du bruit et de la gêne qu'il occasionne. Il s'agit de l'expression de l'effraction du pare-excitation, un élément essentiel du traumatisme primaire, qui a engendré le clivage du moi. De plus, lorsqu'elle est filmée et qu'elle se voit, elle dira que "c'est la 2ème Mélissa " tout en insistant sur le fait que c'est aussi elle.

La difficulté à parler de ses parents au dessin 3, Mélissa ayant constamment sa pensée ailleurs pour pouvoir exprimer ponctuellement ce qu'elle pense sur eux, ainsi que le contraste entre les dessins joyeux et ce qu'elle dit avec beaucoup de gémissements, pourraient aussi être l'expression d'un clivage.

Je remarquerai en outre, sa façon de bien délimiter les fruits et les légumes. Cependant il est à noter qu'elle précise que la tomate est un fruit mais qu'elle souhaite la laisser avec les légumes. C'est comme si elle exprimait qu'un passage est possible entre ces deux secteurs ou tout simplement que même en voulant les classer, les choses ne sont jamais vraiment à leur place.

En outre, dans la géométrie du dessin, d'après le schéma de M. Pulver (1953) repris par J.Royer (1995), on remarque que la fille et la mère au dessin 1 sont dans la partie qui représente selon ces auteurs le passé et l'angoisse (bas gauche). Il semble que la fille voudrait être dans la réalité, son corps est presque au centre. Cependant, une force la tire en arrière vers le passé (d'après J. Royer, 1995), vers la mère, vers ce qui est angoissant. Au dessin 2 c'est très différent. Mélissa a réussi à franchir une seconde étape. Après avoir été tiraillée elle arrive à se représenter au centre de la feuille. La fille est ici l'élément central. Les bras et les jambes ainsi écartés, elle occupe une grande partie de l'espace et montre un dynamisme évident. C'est comme si Mélissa s'était représentée dans une partie du clivage puis dans l'autre.

Voyons comment cette évolution est possible.

1.2. Processus transitionnel et objet transitionnel

Le premier élément que Mélissa va dessiner c'est une étoile. Elle est donc sa préoccupation première. Elle la mettra d'ailleurs au centre de la feuille et tout le premier

discours tournera autour de cela. Elle semble vivante puisqu'elle a des yeux et une bouche, qu'elle sourit et qu'elle tend les bras. La fille va l' « attraper » avec sa mère, puis la « fermer » dans une boîte. Elle va la mettre « dans la chambre de la fille » et « elle va dormir avec ». Il est clair qu'il s'agit de l'objet transitionnel (D.W. Winnicott, 1951) dont me parle ici Mélissa. Il est toutefois étonnant qu'elle choisisse une étoile, objet inaccessible par excellence, pour représenter cet objet. Elle exprime ainsi sans conteste, toute la difficulté de ce passage à la transitionnalité.

Remarquons qu'elle demande : Où devrait être la mère « normalement » ? Elle sait que sa mère n'est pas là où elle devrait être. La psychologue m'a rapporté que le collage entre elles, a été confirmé, par un mimétisme total, au point de se mettre toutes les deux à aboyer comme leur chien. Elle dira ensuite : « Sa maman elle est là. », dans une nécessité de la démarquer d'elle-même.

Notons en outre, que l'étoile est composée de plusieurs couleurs qui vont se retrouver indifféremment dans la représentation de la mère et de la fille. Des couleurs "chaudes" telles que le rouge, le jaune et l'orange, incitant à l'action et à l'extraversion et des couleurs "froides" telles que le bleu et le vert, exprimant des sentiments plus modérés, plus doux (J. Royer, 1995). Ceci confirme qu'il s'agit d'une représentation de l'objet transitionnel, qui peut être à la fois aimé et haï, doux et dur, avoir des fonctions opposées en représentant plusieurs affects et représenter à la fois le dedans et le dehors, c'est-à-dire la mère et l'enfant. C'est parce que cet objet est « attrapé » par la mère et comme donné à l'enfant, que le passage au dessin 2 est possible. Ici Mélissa ne représentera pas la mère, sa présence est inutile et gênante. Elle a enfin pu se détacher d'elle.

Toutefois, Mélissa ponctue l'ensemble de son discours et surtout au moment du dessin 2, de gémissements, comme si elle exprimait quelque chose d'une souffrance archaïque. Se détacher ainsi est certainement difficile et douloureux. Malgré le semblant de joie, de dynamisme et de liberté, il lui est presque insupportable de maintenir cette sortie de la symbiose. Ce début de différenciation est douloureux et donc difficilement supportable. Puis, après avoir écouté sa voix au magnétophone, elle représentera un objet transitionnel. Il s'agit du papillon en peluche. La peluche est par excellence l'objet transitionnel de beaucoup d'enfants. Cet objet est donc là et la mère n'y est pas. Et, cela semble un peu plus supportable pour Mélissa.

« C'est qui, qui a fait ça ? », témoigne de sa satisfaction d'avoir produit un dessin et surtout d'avoir trouvé/créé (D.W. Winnicott, 1951) un objet transitionnel (D.W.Winnicott, 1971). Aux dessins 2 et 3, le verbe "faire" reviendra d'ailleurs souvent : « J'veais faire... », « Comment on fait.. ». Puis elle dira à deux reprises : « T'en trouves... ». Le verbe "trouver" se relie au verbe "faire". Il s'agit bien du trouvé-créé qu'il faut nommer, et surtout pouvoir se représenter mentalement de façon catégorisée.

L'objet transitionnel va apparaître en outre, à la fin, dans cette façon de jouer avec le dernier dessin. Pour elle, nous avons recherché et nommé ensemble des fruits et des légumes. Elle les a dessinés et j'ai noté leur nom, puis elle a mis des flèches. A la fin elle ne saura plus si elle veut le garder ou me le donner. Je le garderai puis le lui rendrai par la suite. Ce 3ème dessin est l'objet transitionnel entre elle et moi.

2. ANALYSE THEME PAR THEME

2.1. Le mouvement et la malléabilité

Au dessin 1, beaucoup de termes vont être utilisés pour montrer que dans l'acquisition de cet objet, il est nécessaire qu'il y ait des mouvements, que je qualifie de progressifs : « Emmener », « Attrapé », « En avant », etc. Elle dira de plus, que l'étoile « elle aime bien voir la fille. » exprimant par là que l'étoile souhaite aller vers la fille. Ceci confirme que c'est la mère qui devrait donner l'objet à l'enfant, et cette dernière verra alors l'objet venir à elle. Elle précise d'ailleurs que c'est la mère qui « attrape » d'abord l'étoile et la fille ensuite « elle tire un peu. », « elle aide sa maman pour attraper l'étoile. » Mélissa est ici active dans un processus qui devrait permettre l'acquisition de l'objet transitionnel entre elle et sa mère. Nous verrons que ce processus est certainement celui de la fonction contenante.

Au dessin 2, le mouvement est plus important, mais il n'a pas la même signification : « Elle fait de la gymnastique. », « Elle danse. » Mélissa montre qu'elle est à l'aise, qu'elle maîtrise son corps avec une joie certaine. Le corps est dynamique et équilibré. Il y a une malléabilité dans l'air. Le « ruban » et le « foulard » bougent dans l'air grâce à elle. De plus, il y a des « gros ballons » et « elle fait des bulles. » Mélissa joue avec ce médium-malléable (R. Roussillon, 1985) qu'est l'air. Cet immense ballon semble la contenir et ce contenant a une malléabilité importante. Elle se sent contenue dans un espace malléable dont elle use abondamment et avec jubilation. D'ailleurs les bulles « y se pètent.» mais cela l'amuse car ce contenant global est rassurant.

2.2. La fonction contenante (W.R. Bion, 1962) et le Moi-peau (D. Anzieu, 1985)

Dans un retour "contre-transférrentiel" je me sentirai, au cours de cet entretien, dans la nécessité de cadrer Mélissa. Je rapprocherai par exemple nos tables. Mélissa m'a dès la première rencontre renvoyé le besoin d'être entourée, encadrée. Ce besoin de contenance va se retrouver dans la manière qu'elle a de dire qu'elle va enfermer l'étoile dans une boîte et pas dans un filet comme je le lui proposerai. Elle passera d'ailleurs par plusieurs termes avant de choisir celui qui lui conviendra le mieux : « Un grand truc », puis « Un sac » et enfin « Une boîte... Elle est grande. » Cette grande boîte est pour elle le contenant idéal qui va lui permettre de contenir un objet qu'elle aura « attrapé » avec sa mère et « fermé ». Mélissa précise que « La maman elle veut l'attraper aussi mais elle peut pas. Elle prend un grand truc. » Mélissa nous dit que l'objet a donc besoin d'un contenant. La maman n'est pas capable de retenir les éléments β de Mélissa.

En outre cette boîte est sans couleur. Elle traduit donc un vide affectif. Mélissa sait que ce contenant fait actuellement défaut. Au dessin 2 l'immense ballon est évoqué mais il n'y a « plus de place. » Ici c'est la feuille qui fait office de contenant. Elle contient toute la scène. Mélissa montre à ce stade, qu'elle se sent contenue dans cet espace.

Mélissa s'inquiètera de plus, de ne pas avoir assez d' « orange » pour la peau : « Si l'orange y marche plus... Y marche plus l'orange ! » Elle éprouve la crainte de cette réalité d'un contenant Moi-peau (D. Anzieu, 1985) insuffisamment contenant. Le défaut en

représentation de soi est ici évident.

A la seconde étape de son discours, Mélissa met visiblement en évidence, le processus projection-introjection (M. Klein, 1955) et le déroulement de la fonction contenante (W.R. Bion, 1962). Elle dit : « Elle lance. » Elle représente ici la projection des éléments β et il devient possible d' « attraper avec les deux mains », symbole de l'emprise, ce retour des éléments β en éléments α de la mère. La projection et l'emprise sont ainsi liées au mouvement. La fonction contenante est enfin atteinte. Elle maîtrise le processus qui est ici possible. Après cela, il lui faut introjecter et se représenter les éléments de façon bien catégorisée. Ce qu'elle va me montrer au 3ème dessin.

2.3. Le visuel, la trace, l'objet.

Au dessin 1, Mélissa utilise beaucoup de termes comme "regarder" ou "voir". Comme au W.I.S.C., l'importance du visuel est mise en évidence. « Là haut y a un plafond », nous montre bien la difficulté à se représenter des occupants. Ces termes vont réapparaître au dessin 3. Comme au W.I.S.C., le visuel est marqué par la façon de vouloir mettre les détails aux fruits et aux légumes. Ils seront pointés et notés comme si Mélissa ne voulait rien oublier. Cela confirme sa vive attention. De plus, elle aime se « voir » et se « cacher ». Elle rejoue ainsi au jeu de coucou avec moi, processus capital, qui a dû échouer en son temps.

L'importance du figuratif est aussi mise en évidence par l'abondance de termes tels que "dessiner". Elle voudra aussi et surtout "écouter". Il semble qu'elle veuille vérifier si elle a laissé une trace d'elle chez l'autre. Ceci marque la nécessité de vouloir exister dans la pensée de l'autre et surtout dans la pensée de l'objet maternel que je représente certainement dans un mouvement "transférentiel".

Mélissa jubilera littéralement lorsque je répondrai au sujet de son dessin par l'affirmative à sa question : « tu l'emmèneras ? » Ce n'est que lorsqu'elle aura cette confirmation d'avoir laissé une trace en moi qu'elle pourra mettre dans son second dessin un « papillon... En peluche. » rassurée, dans un court instant, d'exister dans la pensée de l'autre et de ne pas être oubliée.

Lorsque je lui demanderai si elle pense à sa mère quand elle a des difficultés elle reprendra ma formulation et acquiescera à plusieurs reprises. Visiblement, sa pensée est occupée par sa mère. Elle dira qu'elle pense toujours à elle. Elle exprimera aussi la possibilité de travailler lorsqu'elle n'y pense pas. A ce moment, elle est certainement comme au moment du dessin 2. Il y a un début de détachement. Toutefois, j'ai aussi la réponse : « Ch'ais pas. » à la question : « Qu'est ce que tu fais quand tu ne penses pas à elle? » Ce qui montre qu'elle peut aussi être dans l'incapacité à d'autres moments, de faire autre chose que cela. Mélissa a peur de perdre la trace de l'objet, mais aussi que l'objet l'oublie, d'où la nécessité d'être en constante attention visuelle sur l'extérieur.

2.4. Introjection et catégorisation mentale

Que veut-nous dire Mélissa au 3ème temps de son entretien ? Après ce détachement, Mélissa fait un retour à l'interne. Elle représente des fruits et des légumes ce qui se

mange par « tous les humains » Elle nous parle ici de ce que l'être humain introjecte. Puis, lorsqu'elle me demande d'écrire le nom de chaque élément, elle demande de l'aide pour pouvoir se représenter tout ce qu'elle a dû introjecter. Sa demande : « Tu peux écrire les noms après ? » montre qu'elle n'a certainement pas pu nommer ce qu'elle a introjecté. Elle dira et répètera à plusieurs reprises ce qu'elle est en train de dessiner, essayant de marquer en elle une représentation-mot (S. Freud, 1915) et me demandant de l'aide pour cela. « Je l'appellerai courgette ! » ou « Tu décriras un melon ! » ou encore « Tu marqueras chou ! » témoignent de cette persistance et de ce besoin à nommer et à décrire ce qu'il y a dans sa psyché. « Pour qu'y sachent les autres » Pour que l'objet comprenne qu'elle aspire à avoir des représentations catégorisées. Lorsque je lui exprime mon désir de comprendre ses difficultés, elle insiste sur la nécessité de catégoriser mentalement. Cependant, ceci n'est pas chose facile. Des phrases telles que : « J'arriverai pas à dessiner » montre sa grande difficulté à se représenter. Elle sait que seul l'autre peut l'y aider. Enfin, les phrases telles que : « Je crois que j'y arrive » et « Je vais essayer » reflètent chez Mélissa cette volonté de sortir de l'indifférenciation de rejouer le processus qui n'a pu aller jusqu'à son terme pour avoir enfin des représentations mentales et ainsi résoudre ses difficultés et pouvoir progresser.

En conclusion

Mélissa témoigne sans conteste d'un clivage du moi dû en partie à l'effraction du pare-excitation, élément essentiel du traumatisme primaire. Elle révèle toute une problématique liée à une forte carence en processus transitionnel. Par le biais de ses trois dessins, elle va tenter de rejouer inconsciemment des processus défaillants par le passé. L'ayant rassurée un moment et contenu son trop plein d'angoisse, elle me manifestera toute sa satisfaction d'avoir pu produire un dessin, d'avoir trouvé/créé (D.W. Winnicott, 1951) un objet transitionnel (D.W. Winnicott, 1971), dans un cadre suffisamment stable et malléable. Mélissa va être ici active dans un processus de fonction contenante, qu'elle semble enfin maîtriser, permettant pour un temps l'acquisition de l'objet transitionnel entre elle et l'objet. Elle va ensuite me montrer que l'étape normale suivante est celle d'introjecter et donc de pouvoir se représenter les éléments de façon catégorisée. Des représentations-mots (S. Freud, 1895) se lient à des représentations-chose (S. Freud, 1895) grâce au double étayant (J. Guillaumin, 1996) que je représente et tout semble enfin bien en place. Elle témoigne ainsi de cette persistance et de ce besoin à nommer et à décrire ce qu'il y a dans sa psyché et ce qui y fait défaut. Mélissa éprouve une peur de perdre la trace représentative des choses et a fortiori de l'objet maternel. Elle aspire à sortir de cette symbiose sujet-objet. Pour cela elle doit revivre des processus précocement échoués afin d'acquérir des représentations mentales, éléments nécessaires à tout détachement d'avec l'objet et à tout apprentissage.

THOMAS

Observation

Thomas a presque 11 ans. Il est le cadet d'une fratrie de trois enfants, du second mariage de sa mère. Il a certainement d'autres frères et sœurs, mais il ne les a jamais vus. Il est

de petite taille, plutôt gros et porte des lunettes à foyer épais. Il est mal dans son corps, ce qui se remarque beaucoup lorsqu'il court, car il semble le traîner. Il se ronge les ongles et est très angoissé surtout lorsqu'il s'agit des apprentissages scolaires. S'il est plutôt calme dans la classe, lorsqu'il a décidé de s'opposer rien ne l'arrête épuisant littéralement celui qui est en face de lui.

Capacités

Malgré ses grandes difficultés, je remarquerai que Thomas sait beaucoup de choses. Il me semblera qu'il est dans sa classe, celui qui comprend le mieux ce qu'on lui demande. Son seul regard donne l'impression qu'il est intelligent et qu'il ne dit pas tout ce qu'il sait, même s'il ne regarde jamais en face les personnes qui s'adressent à lui. Il lit avec beaucoup de difficulté. En calcul, après l'acharnement de l'institutrice, il finit parfois par comprendre ce qu'elle lui explique. Malheureusement, sitôt qu'elle essaie de transposer à un autre problème, c'est comme si Thomas n'avait jamais eu l'explication précédente. Il ne comprend pas les notions : "avant", "après", "sur", etc.

Histoire du sujet

La mère de Thomas a fait de la prison et lorsqu'elle présentera son enfant à l'institut de rééducation la première fois, elle se rappellera qu'elle est déjà elle-même passée dans cet établissement. Elle était délinquante et a toujours d'importants problèmes psychologiques. Thomas a d'abord été élevé par ses parents, puis sa mère quittera le foyer familial. Son père aura alors la garde de l'enfant. Sitôt que Thomas entre en maternelle, on remarque ses difficultés et son comportement agressif. Les séquelles de la carence affective qu'il avait subit sont alors mises en évidence. A ce jour, sa mère dit de Thomas qu'il est la cause de la séparation du couple parce qu'il est « vicieux » précise-t-elle. Thomas est donc convaincu de sa responsabilité et culpabilise beaucoup. Il entre l'année de mon intervention à l'institut de rééducation pour des "troubles de la personnalité et de grandes difficultés d'apprentissage" (éléments du dossier).

W.I.S.C. (cf. annexe 7.3., p.146-155)

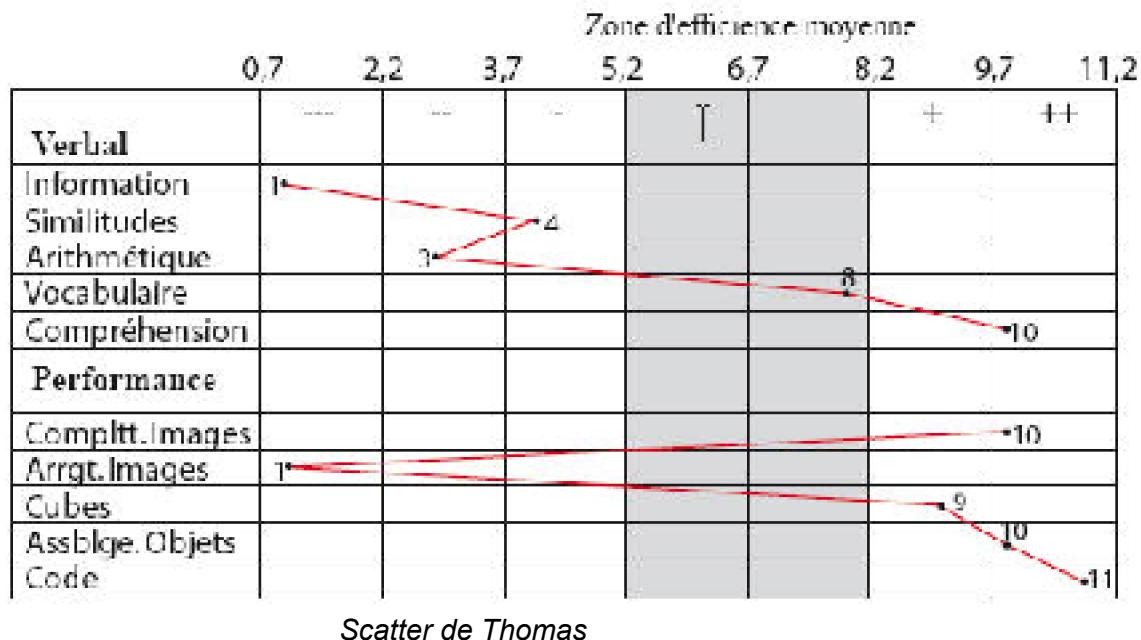
La passation

Thomas sera presque opposant avec moi, mais cela cachera une peur de montrer qu'il ne connaît pas les réponses. Il dira souvent : « Je veux pas te répondre ! » Il semblera qu'il ait honte de ne pas savoir et cela le rendra très nerveux au point de s'arracher un bout d'ongle avec dureté. Il ne cessera de toucher tout ce qui est sur la table. Il se balancera sur sa chaise et fera souvent tomber son crayon. Il mettra la poubelle sur la table, puis rentrera sa main dans sa manche et nouera l'extrémité de celle-ci. Il voudra de plus, utiliser mon stylo. Il finira par se plaindre de la durée de la passation.

Puis, il s'effondrera en constatant qu'il ne résout pas l'item Code. A Cubes c'est lui qui bougera ne voyant pas qu'il peut déplacer les cubes dans tous les sens. Similitudes sera échoué à "piano-guitare" pour réussir à "pomme-banane" et échouer à nouveau à

"mètre-kilo" quand les éléments deviennent moins palpables. A Vocabulaire aussi c'est à "discret" et "obscure" qu'il échouera et il réussira à "absorber" et à "périmé" pour échouer de nouveau à "se vanter" comme s'il avait toujours besoin de l'ancrage du réel.

A la fin de la passation il me demandera qui va venir après lui et sera satisfait d'apprendre qu'il n'y aura personne.



Q.I.G. : 76 Q.I.V. : 70 Q.I.P. : 87

Moyenne standard : 6,7

Analyse du W.I.S.C.

1. Les Q.I.

Les Q.I. sont hétérogènes avec 17 points d'écart, au détriment du Verbal. Il y a donc un investissement cognitif déséquilibré. Les chutes à Information et Code montrent déjà la trace de l'histoire traumatique de Thomas tant au verbal qu'au corporel.

2. Les dispersions

La tension est en outre visible avec des dispersions très importantes au Verbal avec 9 points d'écart et au Performance avec 10 points d'écart. Il n'y a d'ailleurs qu'une seule note dans la z.e.m. Cet ensemble d'éléments atteste d'un échec scolaire électif. Information est par exemple à 1 alors que Vocabulaire est à 8. Le vocabulaire est-il pauvre ou non ? Thomas éprouve-t-il ou non des difficultés à assimiler des connaissances ?

3. Le rapport Similitudes-Cubes

Avec Similitudes à 4 et Cubes à 10 il est évident que la pensée représentative et conceptuelle est faible par rapport à une pensée perceptive beaucoup plus importante et dans la moyenne des enfants du même âge. En conséquence il est difficile à Thomas de généraliser ce qu'il a pu acquérir. Ce défaut en pensée généralisable s'observe en outre

dans la difficulté à réussir Similitudes et Vocabulaire jusqu'au bout. Les éléments devenant plus abstraits moins ancrés sur le réel Thomas ne peut transposer la consigne. Nous pouvons émettre ici l'hypothèse d'un objet maternel interne qui ne serait donc pas une représentation mentale mais plutôt une représentation figurative. Ceci est à mettre en lien avec l'exacerbation du visuel révélée à Complètement d'images et confirmée à Assemblage d'objets. Il faut à Thomas rester en éveil car l'objet risque de disparaître ou/et d'oublier l'enfant. Cela pourrait alors entraîner la nécessité de maintenir l'"image" maternelle au devant de la scène de la vie psychique. Cependant, si l'investissement à Assemblage d'objets témoigne d'une volonté de maintenir la symbiose sujet-objet, il pourrait aussi être dû à la nécessité de rassembler les parties de soi. La vigilance sur le monde, doublée de la capacité à reconstruire un tout confirme que Thomas fait tout ce qu'il peut pour se rapprocher de l'objet.

4. L'investissement scolaire

Code montre toute la difficulté à investir ce qui est nouveau, d'ailleurs à cet item Thomas finira par abandonner. Il y a certainement une angoisse devant la nouveauté qui ne permet pas l'investissement de cette épreuve et certainement de tout nouvel apprentissage. Le faible investissement scolaire et la chute à Code révèlent que la peur de la nouveauté le détourne des apprentissages car cela impliquerait sans doute un risque de disparition de l'image de l'objet : Il ne faut pas le lâcher des yeux pour ne pas le perdre. Si, ce qui se présente peut être différent de ce qu'il était, cela risque aussi d'effacer ce qui occupe la plus grande place, à savoir la trace de l'objet. Ceci engendre de l'angoisse et bloque donc les investissements scolaires.

5. L'item Compréhension

Tous ces éléments sont liés au surinvestissement à l'item Compréhension. Cette note élevée montre qu'il y a sans doute chez Thomas une angoisse de type abandonnique, car il essaie de se conformer à ce qu'il pense que l'on attend de lui. Il lui faut être le "bon bébé" celui que l'on ne va pas abandonner ou maltraiter. Thomas investirait donc le manque par une exacerbation de l'attention sur le monde et par une pensée plus perceptive que représentative. Il éprouve donc certainement une angoisse d'abandon.

Conclusion

Thomas a visiblement subi un ou plusieurs traumatismes. Les dispersions témoignent de l'échec scolaire électif du sujet. La pensée représentative et conceptuelle est peu développée. La pensée perceptive beaucoup plus importante, liée à l'exacerbation du visuel laisse à penser que l'objet n'est pas représenté dans la psyché du sujet. Le faible investissement scolaire et la chute à Code confirment la peur qu'a le sujet d'oublier l'objet en pensant à autre chose et principalement au apprentissages.

1ère DESSIN et brève analyse : La femme-tronc

Thomas demandera de lui-même après la passation du W.I.S.C. à faire ce premier dessin. Il en dira très peu de choses.



Dessin 1 de Thomas

Thomas : «C'est une dame, elle fait rien !»

Cette image est sans doute celle de sa mère qui ne réagit pas aux cris de son bébé. Elle est comme effrayée par cet enfant. Pleine de stupeur et certainement dépassée du fait de ses propres problèmes psychologiques. Elle en a "les bras coupés". On peut en effet voir que c'est une femme-tronc.

Moi : « Que peux-tu me dire sur cette femme ? »

Thomas : « Je peux rien dire sur cette dame.»

Il ne peut rien dire car tout simplement elle ne lui renvoie rien, aucun élément à de réponse aux éléments β de son bébé (W.R. Bion, 1962).

Thomas : « Je fais des dames mais je sais pas qui c'est.»

Thomas est comme poussé à dessiner des dames malgré lui et il ne sait pas pourquoi. Cela montre combien l'image de la mère est constamment au devant de la

scène de la vie psychique de Thomas, au point qu'il ne peut contrôler cela.

Thomas ne rajoutera rien de plus sur ce dessin.

La restitution

A la restitution Thomas était très excité. Il gesticulait beaucoup en évitant mon regard. Il craignait visiblement les résultats que j'allais lui annoncer. Son angoisse était très importante. Toute intervention verbale de ma part était reprise par lui de façon négative. Il était « forcément nul » d'après lui. L'impacte de ce que sa mère disait de lui (certainement en permanence) semblait vraiment trop élevé. Etrangement, j'eus le sentiment qu'il m'était plus aisée de lui parler de ses échecs dans la mesure où Thomas s'attendait à des résultats catastrophiques.

Seconde rencontre : LE CYCLOPE



Dessin 2 de Thomas

Thomas arrive en retard. Je lui demande comme le veut le protocole de me raconter

une histoire tout en la dessinant.

Thomas : « Je fais un bonhomme... J'te dirai pas le nom ! »

Lorsque je lui demande malgré tout, qui est ce personnage, il fait rouler sa gomme d'une main à l'autre et joue avec ses crayons, ce qu'il fera jusqu'à la fin de l'entretien. Il se lève sans cesse pour regarder par la fenêtre, et me fait même lever « pour voir » dit-il.

Thomas : « C'est un cyclope, il bouffe des gens !»

Moi : « Ce bonhomme y bouffe qui ? »

Thomas : « Y... Y te bouffe ! »

Moi : « A part moi ? »

Thomas : « Il a bouffé toute la maison des enfants. »

Il est content de me mettre mal à l'aise en sortant de la salle et en allant frapper dans la pièce à côté. Je lui précise que s'il n'est pas coopératif, on arrêtera l'entretien.

Thomas : « Allez !!!... » (Plaintif.)

Il n'apprécie pas cette "menace" et c'est comme s'il me suppliait. Il veut écouter l'enregistrement. Il dit qu'il a faim, me demande où je vais manger à midi et est très étonné par mon incertitude. Puis, je lui demande :

Moi : « Tu aimes les cyclopes ? »

Thomas : « Oui ! »

Moi : « Pourquoi, qu'est ce qu'ils ont de spécial les cyclopes ? »

Aussitôt il répond :

Thomas : « Ils ont un œil ! »

Moi : « Ils arrivent à voir avec un seul œil ? »

Thomas : « Prr ! » (Ce qui veut dire : « je ne sais pas ! »)

Moi : « Tu ne sais pas ? Ils doivent bien voir pour attraper les gens qu'ils mangent ? »

Thomas : « Oui mais pas comme nous ! »

Puis, il va prendre le cendrier et me le passe sous le nez, mais je ne me sens pas menacée. Agité et opposant, je lui rappelle que s'il ne coopère pas je devrai interrompre l'entretien.

Thomas : « Siiiiii ! » (Suppliant)

Moi : « Il est bien ce nez ou vilain ?»

Thomas : « Vilain ! »

Moi : « Ça lui sert à quoi ?

Thomas : « A sentir la bouffe ! »

Moi : « Ils mangent quoi encore les cyclopes ? »

Thomas : « Un sanglier. »

Il scrute le magnétophone et me demande sans cesse :

Thomas : « Fait écouter ce truc ! »

Je lui précise que l'on écoutera après l'entretien et il dit :

Thomas : « Après ! » (Il acquiesce pour ne pas interrompre l'entretien.)

Thomas : « Je peux faire un jeu ? J'ai un jeu ! »

Moi : « Et bien alors explique-moi ce jeu ! »

Il cache sa gomme dans une main, derrière son dos et me demande de deviner dans quelle main elle est. La première fois que je réussis à la trouver, il me dit que j'ai vu, comme si son corps était transparent.

Je lui pose ensuite des questions sur ses frères et sœurs dont il ne dit rien, puis sur ses parents.

Moi : « Ton papa et ta maman qu'est ce qu'ils font comme travail. »

Thomas : « Ma maman ? Elle soigne les gens ! » (Puis, il marmonne en souriant comme s'il se moquait.) Et mon papa... Il est... Charcutier... C'est toi ça ! », en me montrant le cyclope et il rit. Je lui dis alors que c'est moi et que c'est moi qu'il mange. Silence.

Thomas : « Y a une histoire qui s'est vraiment passée ! Voilà y a un accident d'avion y avait des hommes qui sont tombés. Ils avaient plus à manger. Ils se sont mangés entre eux. Et après les policiers et tout ils ont cherché. Les autres y ont dit : « Où y sont les autres ? » Et ben... Y ont dit qu'ils les avaient enterrés. Après ils ont regardé... Y ont dit « non », après il a dit... Le monsieur qui a bouffé les autres il a dit... » (Inaudible et confus)

Moi : « Pourquoi ils les ont mangés ? »

Thomas : « Parce qu'ils avaient faim ! »

Moi : « C'est normal ou non ? »

Thomas : « C'est pas normal ! »

Moi : « Qu'est ce qu'ils auraient dû faire d'après toi ? »

Thomas : « Heu !... Je sais pas moi ! »

Moi : « Qu'est ce que tu en penses de cette histoire ? »

Thomas : « Elle fait peur ! »

Il se lève, montre la gomme puis, veut faire tenir un crayon à papier sur sa base.

Thomas : « J'arrive normalement ! »

Je lui fais remarquer que ce crayon n'est pas très lisse à sa base pour tenir.

Je lui propose que l'on arrête l'entretien et là il s'écrie :

Thomas : « Fais écouter ! »

Il semble très surpris de s'entendre mais y prend un certain plaisir et précise qu'il veut faire écouter cet enregistrement à son père.

ANALYSE DE L'ENTRETIEN ET DU DESSIN

Thomas ne parlera pas de lui-même, je serai obligée de le relancer à chaque fois. Il y aura en outre beaucoup de silence. Ici encore, il va dessiner un visage. « Je fais un bonhomme...» dit-il. Se représente-t-il lui-même ? Les cheveux et la barbe entourent presque tout le visage. Ce sont les oreilles saillantes qui occuperont le reste du cercle. S'agit-il d'un pare-excitation, système de défense utile contre toute attaque ?

ANALYSE THEME PAR THEME

1. Problématique de la vision

Le thème de la vision est très important ici. M. Sami Ali (1984) explique que la vision binoculaire s'installe vers trois mois et qu'elle témoigne d'un début de détachement entre la mère et l'enfant. L'enfant qui peut enfin utiliser cette vision est en train de se constituer comme être à part entière et à la fois il introjecte l'objet. Mais, pour se détacher il faut que l'enfant commence à constituer l'objet interne (M. Klein, 1933). C'est le processus projectif originaire qui permet ce détachement. Thomas n'a pas pu visiblement atteindre ce stade. La vision binoculaire fait défaut (il porte d'ailleurs des lunettes aux verres très épais). S'il dit aimer les cyclopes parce qu'ils ont un seul œil c'est parce qu'ils le représentent. Mais Thomas est lucide, pour lui cette vision n'est pas normale. Néanmoins, l'œil contracté dans le dessin montre qu'il réagit à ce qu'il voit. Il est certainement très attentif à ce qui se passe autour de lui comme nous l'avons vu au W.I.S.C.

2. Incorporation /introjection

Le thème de la vision est ici lié à celui de l'ingestion. Le cyclope « Il bouffe des gens... Y te bouffe... » Que signifie ce lien ? Il s'agit ici de l'incorporation. Le problème qui préoccupe Thomas c'est celui d'internalisé l'objet. Et, lorsqu'il y a défaut d'introjection, le seul recours est l'incorporation. C'est pourquoi l'accident d'avion va contraindre les passagers à se manger entre eux. Ici encore Thomas est lucide : « C'est pas normal ! » Il aurait dû y avoir introjection. « Elle fait peur ! » confirme l'angoisse d'être obligé d'incorporer l'autre faute de l'introjecter. C'est la fonction contenante, permettant au sujet de se détacher de l'objet et de l'introjecter qui est ici au centre de la problématique. Ce processus a très certainement été défaillant. Ce cyclope va aussi me manger. C'est donc aussi Thomas qui essaie de m'incorporer dans un mouvement transférentiel, faute d'introjection. Je représente donc l'objet. La problématique du dedans et du dehors est ici évidente. Ce cyclope symbole de la relation fusionnelle est le sujet et l'objet à la fois.

3. Mouvement transférentiel

Le cyclope que je représente veut regarder à l'intérieur de lui. Les oreilles témoignent de toute mon attention à son égard. L'entretien fut difficilement supportable pour moi. Thomas voulait me faire subir quelque chose. Il me mettait certainement à la place où on l'avait mis étant petit. La relation "transférentielle" était importante et ma première réaction "contre-transférentielle" menaçante était inadaptée, d'où ses « Allez ! » plaintifs et son désir évident de ne pas interrompre l'entretien. Cela signifiait certainement : « Accepte ce

que je te fais subir et ne me lâche pas. Comprends ce que je veux te faire comprendre.»

Au début, je n'arrivais pas à me détacher de la gêne que je ressentais face à son attitude. Mais, je saisissais son comportement au fil de l'entretien, ce qui dû aider Thomas. Selon son institutrice, tout avait dû bien se passer car il était revenu de cette rencontre, content et plus à l'aise. Les mouvements "transférentiels" reflètent cette nécessité pour Thomas de me faire revivre l'instabilité insupportable du passé. Il est d'abord arrivé en retard puis a été très opposant et agité. La gomme qui passait d'une main à l'autre reflétait ce qu'il avait dû vivre comme inconstance. Il me montrera la fragilité de cette situation et la continue nécessité dans laquelle il était de tenir, en essayant de faire tenir son crayon sur sa base. « J'arrive normalement !» dit-il et il pense qu'il devrait encore y arriver. Nous verrons comment à l'entretien suivant, il essaiera de se tenir sur un pied de chaise. Tout semble si fragile et risque à tout moment de s'effondrer.

4. Détournement d'affects

Lorsque je lui demanderai qui représente ce personnage. Il refusera de répondre, se levera, jouera avec ses crayons, changera de conversation ou encore sourira. Lorsque Thomas n'est pas très coopératif, je saurai qu'il essaie de détourner l'affect, à la façon dont essayaient les patientes hystériques de S. Freud (1895) lorsqu'il leur demandait de dire tout ce qui leur passait par la tête et qu'elles s'y refusaient sur certains points, prétendant que ce n'était pas important. L'angoisse est trop importante pour le moi lorsque celui qui cherche se rapproche du noyau conflictuel. L'inconscient ne trouve pas d'autre ruse pour s'en écarter que d'éviter le sujet.

5. Difficulté de représentation psychique

L'incertitude est pénible pour Thomas. Il a toujours vécu dans l'incertitude de revoir sa mère et n'a donc pu se constituer en tant que sujet. Le médium n'était pas malléable (R. Roussillon, 1985) et donc les repères n'ont pu se structurer. Ainsi tout ce qui aujourd'hui rappelle l'incertitude le replonge dans son passé et lui fait perdre pied. Nous remarquons tout au long de l'entretien l'importance que prend le magnétophone. Thomas insiste pour s'écouter et pour faire écouter cette cassette à son père parce qu'il manque de représentation de lui-même, quelque chose qui lui projetterait sa propre image et lui confirmerait qu'il existe. Ce rôle aurait dû être tenu par l'objet. Mais, nous avons vu, au premier entretien que, même présent, l'objet semblait effrayé par Thomas et qu'il ne parvenait pas à répondre à ses pleurs. Il y a donc visiblement des difficultés de représentation de soi chez Thomas. Lorsqu'il pense que j'ai vu à travers son corps la gomme dans sa main, il montre qu'il ne se sent pas opaque et consistant. De plus, se représenter l'objet en son absence semble presque impossible. C'est pourquoi il sort de la salle et semble jouer à cache-cache avec moi. Ce jeu de présence-absence montre qu'il rejoue ce processus capital, défaillant durant la petite enfance, car il y avait risque de faire disparaître l'objet. L'enregistrement lui montrera qu'il est opaque et consistant. Il s'entend exister, d'où sa joie.

3ème entretien : Tentative de détachement

Thomas : « Comment on fait les avions ?... C'est un avion qui va tomber, y a de la fumée, y a plus... D'essence... Une forêt... Veux écouter ! (Il parle de sa voix au magnétophone.)... Voilà ! »

Il se lève avec sa feuille à la main, me demande comment on écrit Lyon et crie pour m'empêcher de regarder ce qu'il fait.

Thomas : « Allez ! »

Il prend ma feuille, cache ce qu'il écrit, se rassoit et s'écrie :

Thomas : « C'est tout faux !»

Moi : « Pourquoi ?»

Thomas : « C'est pas juste !» (Qui veut dire "C'est injuste !". Intonation faible.)

Moi : « Que devient l'avion qui tombe dans la forêt ? »

Thomas : « Les gens y sont morts ! »

Il dit vouloir faire écouter l'enregistrement à son père

Thomas : « Je l'aime bien ! »

Moi : « Et ta mère ? »

Il ne dit rien, puis pousse un cri étrange :

Thomas : « ALLEZ !!!» (Il m'exprime qu'il ne veut plus que je parle de ça.)

Il se fait souffrir en s'arrachant un bout ongle puis, se balance sur sa chaise.

Moi : « Que peux-tu me dire sur cette histoire ? »

Thomas : « Rien du tout... Après les gens y sont morts et après rien... Après les pompiers prennent les morts et les enterrent »

Moi : « Personne n'est sauvé ? »

Thomas : « Si, un seul... C'est un gamin !»

Moi : « Comment fait-il pour survivre ?»

Thomas : « Je sais pas !»

Moi : « Il arrive à sortir de l'avion ?»

Thomas : « Oui ! » (Dit doucement.)

Moi : « Puis, il marche dans la forêt ?»

Thomas : « Oui.» (Dit doucement.)

Moi : « Et après, il se retrouve où ? »

Thomas : « Il attend les pompiers... Il avait un portable, il appelle.»

Moi : « Et après ? »

Thomas : « Après il est reparti chez lui... Il va aller chez sa grand-mère... Sa mère elle est chez son père... Lui il retourne chez sa GRAND-mère » (En criant fort et en appuyant sur "grand".)

Moi : « Il ne va pas chez sa mère ? »

Thomas : « Il va chez sa GRAND-mère ! Y va aller chez sa mère... Chez sa grand-mère, mais quand y a l'accident, donc y revient chez son père et sa mère parce qu'il peut plus y aller ! »

Moi : « Qu'est ce qu'il fait chez son père et sa mère ? »

Thomas : « Ch'ais pas... Y joue ! »

Moi : « Il aime être chez ses parents ? »

Thomas : « Ouais ! » (Faiblement.) Ici encore il veut s'écouter.

Moi : « Il aime être avec sa maman ? »

Thomas : « Oui ! » (Faiblement.)

Moi : « Il préfère être avec sa maman ? »

Thomas : « Oui ! » (Faiblement, comme s'il n'avait pas le choix.)

Thomas : « J'aime pas les huîtres... C'est vrai qu'il y a des perles dans les huîtres ? »

Je lui demande s'il trouve ça bien que les huîtres fassent des perles

Thomas : « Oui ! C'est dégoûtant les huîtres, on dirait un molland. »

Moi : « Les perles c'est joli ? »

Thomas : « Oui ! »

Moi : « Tu trouves ça bizarre que quelque chose de dégoûtant arrive à faire une jolie perle ? »

Thomas : « Oui... Quand je touche ça me donne envie de vomir ! J'ai déjà vu une perle dans une huître... Elle était belle et blanche. »

Puis il parle encore de faire écouter la cassette à son père.

Moi : « Et ta mère ? »

Thomas : « Oui ! » (Faiblement.)

Moi : « Tes parents sont séparés ? »

Il pousse un cri et dit :

Thomas : « J'aime pas ça ! »

Moi : « Tu aimerais être aussi avec ta maman ? »

Thomas : « Oui ! » (Faiblement.)

Moi : « Elle te manque parfois ? »

Thomas : « Ouais ! » (Non convaincant.)

Thomas : « Allez fait écouter ! »

Il éparpille sur la table ses timbres qu'il avait apporté avec lui.

Thomas : « C'est ma mère qui me les donne si je suis gentil. On peut les mettre sur les lettres ? »

Je lui fais remarquer qu'ils ont déjà été utilisés, mais que ça n'empêche pas de les collectionner.

Moi : « Qu'est ce qu'elle te donne d'autre ta mère ? »

Thomas : « Elle me donne des jouets. »

Moi : « Tu penses souvent à ta mère ? »

Thomas : « Ouais.» (Faiblement et tête baissée.)

Moi : « Même quand tu travailles à l'école ? »

Thomas : « Ouais !» (Tête baissée.)

Moi : « C'est dur de penser à autre chose »

Thomas : « Ouais !» (Tête baissée.)

Il pousse alors un petit cri chantant et cherche dans sa poche un petit cadeau de sa maman.

Thomas : « C'est ma mère qui m'a offert ça !... Je l'aime bien.» Il s'agit d'un petit éléphant en plastique transparent avec des pièces à l'intérieur. Il est un peu cassé.

Thomas : « J'aime surtout les perles !»

Il se balance sur sa chaise. Je lui fais remarquer qu'il va tomber. Il répond fermement :

Thomas : « Non, je ne vais pas tomber !»

Thomas : « On a tiré dessus avec ma mère. » En montrant que l'éléphant est cassé. Et, il continue à éparpiller tous ses timbres.

Thomas : « J'aimerais être toujours avec ma mère comme quand j'étais petit... Quand elle est partie, j'avais un an. »

Moi : « Tu as trouvé ça triste qu'elle soit partie ? »

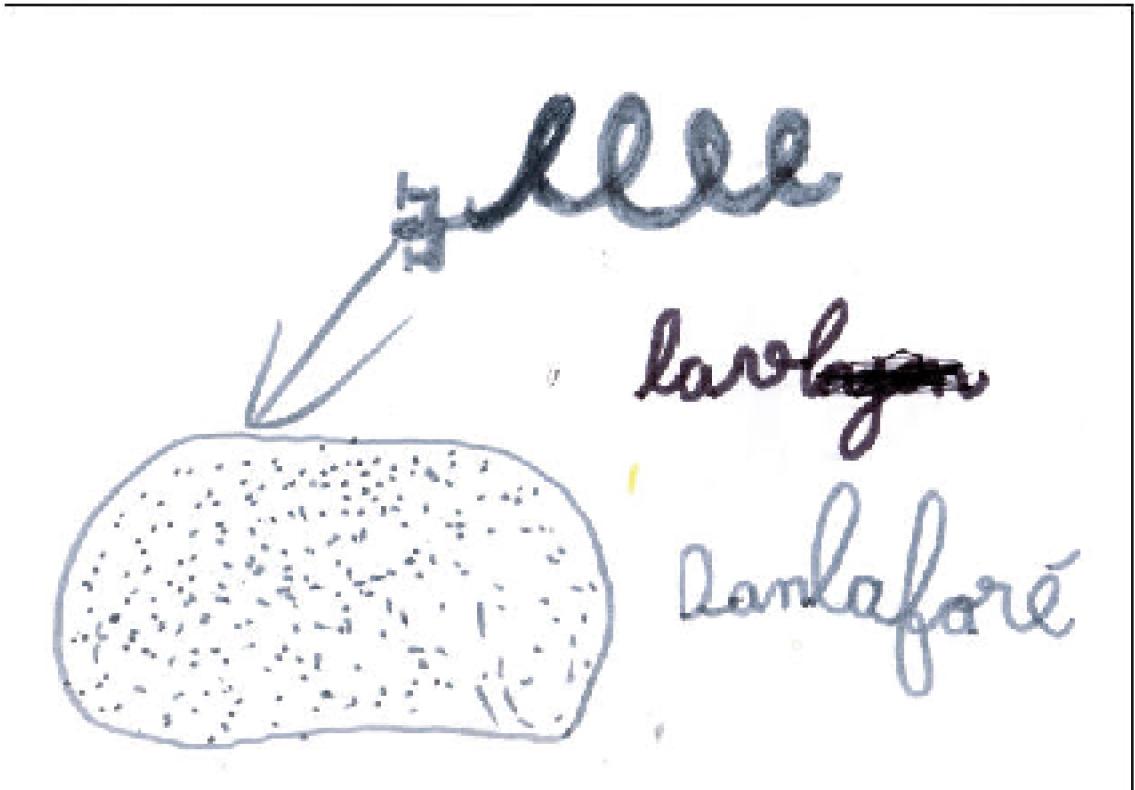
Thomas : « Non !... Mais, j'aimerais bien que mes parents se remettent ensemble ! »

Il demande à s'écouter, fait sauter ses timbres en l'air puis, tape ses crayons et les timbres.

Thomas : « Ça m'énerve ! » Puis, il jette l'éléphant par terre.

Thomas : « Petit éléphant de merde !!! » Puis, il se cache. Il a honte et dit :

Thomas : « ALLEZ !» (Plaintif.)



Dessin 3 de Thomas

ANALYSE de l'entretien et du dessin

Cet entretien est différent des précédents. Ce qui se passe ici est dynamique. Même si elle semble simple et courte, l'histoire évoluant dans le temps renferme des éléments lourds de signification. Cet entretien évoque de plus, un processus psychique important, où Thomas montre quelle est la problématique dans laquelle il ne cesse de tourner sans parvenir à enclencher le processus capital à sa restructuration psychique. Ce dessin sobre en couleur et presque vide en éléments de fond témoigne du vide psychique et du peu d'affects.

ANALYSE THÈME PAR THÈME

1. Progression psychique et tentative de détachement

Nous avons ici une évolution. Des personnes, dont un « gamin » ont pris l'avion pour une

est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

destination. Ce gamin devait aller chez sa grand-mère, c'est-à-dire s'éloigner des objets parentaux. Mais, suite à un accident, il est obligé de retourner chez ses parents. L'avion repart en arrière il retourne vers le passé et vers l'objet primaire (J. Royer, 1995). On peut supposer que se dirigeant vers la droite, vers l'avenir (J. Royer, 1995) l'accident va le contraindre à revenir en arrière. Thomas exprime qu'il a essayé de se détacher, mais c'est un échec. Ce passage est confus parce qu'il aimeraient dire qu'il y est parvenu, mais il est obligé d'avouer son insuccès. Thomas manifeste ici la nécessité de se détacher de l'objet mais, il montre aussi qu'une force le constraint à revenir vers lui. La différenciation complète sujet-objet semble impossible. Le processus de détachement a échoué. La situation demeure donc instable et fragile à la manière dont il se balance et tient sur un pied de chaise.

2. Mouvement transférentiel

Le mouvement "transférentiel" est ici plus important que lors des précédents entretiens. Thomas est pénible. Il ne cessera de gigoter et de se lever. Malgré l'importance de ce qui est révélé lors de cet entretien, il m'ennuie et m'irrite. J'aurai beaucoup de difficultés à penser et je me sentirai vite épuisée. Tous ces éléments me confirmeront après-coup que ce qui se passait du point de vue "transférentiel" était incontestablement capital. Thomas m'avait entraînée dans un mouvement processuel difficile pour lui. Il voulait me faire ressentir, de la place où j'étais, ce qu'il avait ressenti et ressent encore lorsqu'il est pris dans cette spirale infernale d'où il n'arrive pas à se sortir : Il est irrité, fatigué et ne perçoit pas d'issu à sa problématique.

3. Vide et risque de mort psychique

La seule alternative est cette chute dans le vide. Remarquons la spirale que fait l'avion en tombant et la phrase de Thomas : « Après les gens y sont morts et après rien ! » Après, rien ne se passe c'est le vide. S'il y a un risque de mort psychique pour Thomas, il s'en sort tout de même. Cependant, il ne réussit pas à enclencher le processus. Si le gamin est sauvé, Thomas ne sait pas comment il va survivre dans la forêt. Cette dernière symbolisant la solitude dans laquelle il est face à sa problématique. Elle montre aussi très certainement l'aspect archaïque de ce qui se rejoue. Ne pouvant rien dire de plus sur l'histoire après l'accident, il confirme le défaut de représentation psychique. L'échec du processus ne permet pas la représentation. Ici encore il voudra s'écouter et faire écouter la cassette pour se confirmer qu'il existe.

4. L'objet

Thomas est pris dans une problématique du narcissisme primaire, d'où le paradoxe de ce qui est exprimé. Si Thomas dit aimer être avec sa mère, il le dit sur le ton de celui qui n'a pas le choix. De plus, il exprime le désir de voir ses parents à nouveau réunis. Visiblement Thomas pense beaucoup à sa mère, absente physiquement, elle semble omniprésente psychiquement. Il avoue aussi faiblement qu'il pense toujours à elle, même lorsqu'il est en classe. Thomas est donc pris dans une ambivalence d'affects où il voudrait à la fois être avec sa mère et à la fois en être détaché. C'est parce que le processus de détachement

et la constitution de l'objet interne ont été défaillant que Thomas ne peut vivre sans elle. Il est dans un conflit permanent où il ne peut trouver de solution intermédiaire. L'éléphant qu'il jette et insulte symbolise cette mère qu'il rejette. Ce qu'il me fait subir lors de l'entretien se comprend aussi à travers ce prisme.

5. Le moi

Remarquons que Thomas ne représente pas le gamin. Le moi est en carence de structuration. Thomas a besoin de se sentir comme une perle dans l'huître. Il voudrait pouvoir restructurer le noyau du moi malgré la défectuosité de tout le reste. Les huîtres « C'est dégoûtant... Ça donne envie de vomir ! » mais les perles sont belles et blanches. Il y a donc un espoir pour Thomas que ce qui est anarchique à l'intérieur de lui puisse toutefois permettre la structuration de quelque chose de beau et d'équilibré. Le moi est actuellement décomposé à l'image des timbres que lui donne sa mère. C'est elle qui fournit ces parties de moi à reconstituer, qu'il éparpille sur la table tout au long de l'entretien et qu'il fait sauter. Mais, ils ont déjà été utilisés ! Les éléments a sont renvoyés altérés sans organisation pour le moi du sujet.

Conclusion

Nous avons vu combien les visages que Thomas dessine de façon compulsive témoignent d'un objet absent même dans sa présence. La mère était certainement incapable de renvoyer quoi que ce soit de positif.

Le thème du cyclope va confirmer les difficultés du sujet à se détacher de l'objet en raison de processus ayant fait défaut. Le sujet n'a pu introjecter l'objet et en avoir ainsi une représentation interne. Faute d'introjection Thomas va me parler d'incorporation en utilisant la représentation d'un cyclope qui mange les gens et de personnes qui ont dû se manger entre elles. C'est le processus de fonction contenante permettant au sujet de se séparer de l'objet et de l'introjecter qui est ici au centre de la problématique de Thomas. Ainsi va-t-il rejouer ces processus par l'intermédiaire de l'histoire qu'il raconte afin de retenter de trouver des repères et se structurer.

Au cours de ce processus rejoué par Thomas, se manifeste toute la nécessité pour lui de se détacher de l'objet mais aussi toute la contrainte à revenir vers lui. Le processus de détachement a échoué car la différenciation complète sujet-objet est impossible. La situation demeure donc instable et fragile pour Thomas. La seule alternative va être cette chute dans le vide, ce retour à l'archaïque, ce retour vers l'objet qui paradoxalement est recherché et rejeté à la fois. L'échec du processus ne permet pas la représentation de l'objet et donc le sujet ne peut vivre différencié de lui. Ainsi, chez Thomas l'image de l'objet est constamment au devant de la scène de la vie psychique sans qu'il ne puisse contrôler cela. Le moi reste ainsi en carence de structuration, en morceaux épars sur la table.

CHAPITRE IV : REFLEXIONS THEORICO-CLINIQUES

Nous avons vu que quatorze cas ont été retenus à une étape clef de notre recherche. Cinq de ces cas sont très significatifs et trois hautement significatifs. Afin de montrer au lecteur comment de grandes lignes de réflexion peuvent être dégagées à la lecture des analyses des W.I.S.C. de l'ensemble de ces 14 cas et particulièrement des huit cas significatifs pour la recherche, nous allons tout d'abord présenter dans ce chapitre une lecture horizontale des résultats de ce test.

Cette analyse permettra ensuite de déboucher sur une réflexion utilisant pour base les grandes lignes dégagées au cours de notre recherche et le retour aux hypothèses évoquées au début de cette étude. A cette étape nous ne répondrons pas à toutes les facettes de nos hypothèses. Des réponses ne prendront sens que par la suite dans le modèle que nous proposerons.

En effet, nous verrons comment tout notre travail d'analyse de tels cas a généré une structure théorique de pensée essentielle à la compréhension du syndrome d'échec scolaire électif. Ce modèle va donner un éclairage qui permettra de lier entre elles toutes les conclusions de notre travail de thèse et particulièrement celles des hypothèses de recherche.

1. Analyse horizontale et conclusions des W.I.S.C.

Nous allons donc présenter ici une analyse horizontale des W.I.S.C. se référant aux cas de Nadine, Sofie, André, Linda, Loïc, Sofiane, Céline, Laëtitia, Alicia, Éric, Amin, Jérémy, Mélissa et Thomas. Ces analyses et ces conclusions nous permettront de dégager de grandes lignes de pensée nécessaires à notre réflexion théorique subséquente.

1.1. Homogénéité/hétérogénéité des Q.I.

Les Q.I. de Nadine, André, Linda, Loïc, Sofiane, Amin, Jérémy et Mélissa, sont homogènes. Alors que ceux de Sofie, Laëtitia, Céline, Éric, Thomas et particulièrement ceux d'Alicia sont hétérogènes. On ne peut donc conclure à ce niveau là, à des constantes. Toutefois, la grande majorité des Q.I. sont inférieurs à 85. Celui de Sofiane est très faible à 66 et seul Loïc a un Q.I. qui avoisine 100. Nous avons donc une population de 13 cas sur 14 au niveau intellectuel faible. Mais, 12 de ces cas sont considérés comme ayant un Q.I. normal, puisqu'il est supérieur à 68. Nous avons vu au fil de nos analyses que les cas de Sofiane et Loïc n'était pas vraiment significatif à notre recherche, car ces deux cas ne présentaient pas au sens où nous l'entendions un véritable échec scolaire électif.

Voyons donc d'un peu plus près ce que nous révèlent les résultats des 12 autres cas. Nous avons particulièrement retenu 8 de ces cas pour leurs traits similaires.

1.2. Les dispersions

Rappelons que la dispersion est un indice de conflictualité psychique entre des éléments de tension, dont on ne peut dire la nature, mais qui aboutissent à des investissements divers, témoignant de systèmes de traitements différents. Ainsi, un faible Q.I. avec des dispersions importantes révèle un échec scolaire électif. Si la dispersion est nulle et le niveau faible, cela signifie qu'il n'y a plus de tension et que le sujet présente certainement une forme de débilité mentale.

Concernant nos cas, les dispersions sont en général importantes ou très importantes. Parfois, seulement au Verbal comme chez Laëtitia avec 10 points d'écart. D'autres fois au Performance comme chez Jérémy avec ici encore, 10 points d'écart. Nous avons eu entre autres des cas où la dispersion est significative sur l'ensemble des notes, c'est-à-dire du Verbal au Performance. C'est le cas chez Alicia avec 10 points d'écart. Lorsqu'elles sont moyennes, ces dispersions se situent dans des bas niveaux de Q.I. ou sont à la limite d'être importantes, c'est-à-dire à 5 points d'écart. Ceci veut dire qu'il y a des tensions aussi bien au Verbal qu'au Performance. L'investissement scolaire très hétérogène confirme la présence d'un échec scolaire électif pour la plupart des sujets. Certains échecs scolaires électifs sont cependant liés, de façon importante, à d'autres problématiques. Ceci peut donner lieu à des recherches différentes de la notre.

1.3. Similitudes / Cubes

Le rapport Similitudes/Cubes est essentiel à la compréhension de tels sujets.

Les cas de Céline, Laëtitia et Amin ne nous donnent visiblement pas d'indication tranchée sur ce rapport. Toutefois nous avons vu qu'Amin manipulait les Cubes mais le temps imparti ne lui permettait pas d'avoir une meilleure note à Cubes qu'à Similitudes. En outre, à Similitudes Laëtitia était très désordonnée dans ses réponses, que nous devions sans cesse reformuler, alors qu'à Cubes elle manipulait aisément les éléments et réussissait rapidement.

Les subtests Similitudes et Cubes sont en général concordants avec les Q.I.: Similitudes avec le Q.I Verbal et Cubes avec le Q.I. Performance. Ils confirment le niveau du sujet. Nous pouvons alors voir que les cas d'Amin, Céline et Laëtitia ont un meilleur Q.I. Performance que Verbal. Ceci confirme bien qu'ils auraient dû avoir une meilleure note à Cubes. Dans le cas de Nadine, le rapport est dissonant des Q.I., ce qui indique un système important de compensation des investissements. Tous les autres cas présentent à des degrés divers les mêmes caractéristiques. Ils ont tous plus de facilité à manipuler les Cubes qu'à abstraire des éléments de l'épreuve Similitudes. Nous avons ainsi par exemple, les cas d'Alicia et de Thomas qui obtiennent 10 à Cubes et seulement 4 Similitudes ou encore le cas de Nadine qui obtient 7 à Cubes et 1 à Similitudes.

Nous avons vu que Similitudes et Cubes sont deux épreuves saturées en facteur G mais avec des particularités propres. Similitudes met en évidence la capacité de conceptualisation, de généralisation et de pensée catégorielle. Cet item fait donc appel à une pensée représentative. Cubes met en évidence une pensée perceptive, qui est donc ancrée au réel. Le rapport Similitudes-Cubes montre que chez ces sujets le mode de pensée qui prédomine est bien plus celui d'une pensée perceptive que d'une pensée représentative et conceptuelle. Ce rapport permet ainsi de voir que pour la majorité de ces sujets c'est le figuratif qui prime. De plus, à Similitudes le début de l'épreuve s'attache au concret puis il devient plus difficile au sujet testé de répondre car les questions sont plus conceptuelles. La majorité des sujets a montré l'impossibilité de transposer une logique ancrée sur le réel vers une logique liée à des questions plus abstraites. Ce fait est lié à une pensée représentative faible et témoigne d'une carence en concept généralisable.

André et Sofie présentent des caractéristiques différentes. Le rapport Similitudes-Cubes montre, malgré un bas niveau, que la pensée représentative est plus développée que la pensée perceptive. La note moyenne à Similitudes met toutefois aussi en évidence le souci de rapprocher deux éléments pour leur trouver un point commun. Il s'agit donc peut-être ici, d'une lutte contre la dépression par crainte d'être éloigné de l'objet.

1.4. Les notes d'investissement scolaire

Les épreuves Information, Arithmétique, Vocabulaire et Code témoignent du degré de l'investissement scolaire du sujet. Si l'investissement scolaire est bon chez André et

hétérogène chez Amin, il est toutefois pour tous les autres cas faible. La plupart des sujets confirment donc toutes les difficultés éprouvées dans le scolaire et en conséquence le peu de motivation à s'y investir.

En outre, si André, Laëtitia, Éric, Amin et Alicia attestent de réelles possibilités d'investir la nouveauté avec une note à Code supérieur ou égal à 8, on remarque pour tous les autres cas la chute à Code. Sofie, Jérémy, Thomas, Mélissa obtiennent d'ailleurs 1. Ceci témoigne d'une angoisse à investir la nouveauté chez ces sujets mais aussi de l'incapacité à appréhender un nouveau code. Ils luttent ainsi contre une peur de ce qui est nouveau, ce qui les empêche de s'investir pleinement dans les apprentissages. Cette faculté est pourtant nécessaire aux apprentissages. Nous avons émis l'hypothèse qu'investir la nouveauté pourrait signifier pour le sujet l'effacement de l'image de l'objet qui est présente au devant de la scène de la vie psychique. Nous avons d'ailleurs vu que dans la pensée le figuratif prime. Ce que M. Sami Ali appelle la fonction d'effacement (1984) est donc très défectueuse chez la plupart des sujets.

1.5. Analyse terme à terme

1.5.1. Compréhension

L'item Compréhension est très investi par la plupart des sujets. Jérémy obtient par exemple 11, Thomas 10 et Sofie 12. Cette épreuve met en jeu le bon sens du sujet. Elle montre la capacité d'adaptation pratique, d'intégration de l'éducation parentale et des normes sociales. Mais elle atteste aussi de la volonté chez les sujets, de se conformer à ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux. Nous pouvons donc émettre ici l'hypothèse d'une crainte d'être abandonné, car le sujet aspire à satisfaire celui qui est en face de lui et ainsi prouver qu'il est le "bon bébé" qu'il ne faut pas abandonner.

1.5.2. Complètement d'images

L'item Complètement d'images est surinvesti chez la plupart de nos sujets tels que Mélissa (13), Jérémy (11), Thomas (10), Céline (11), Éric (9), Alicia (8) ou encore Linda (10). Cette épreuve met en jeu les capacités de perception fine, l'attention aux détails et à ce qui manque, ainsi que l'impact de la réalité extérieure. Cela signifie que ces sujets présentent une grande vigilance visuelle. Il y a chez eux un rapport à la réalité externe très développé. Il est donc très probable que les sujets révèlent un surinvestissement du manque de l'objet.

1.5.3. Assemblage d'objets

L'item Assemblage d'objets est encore surinvesti par Jérémy (11), Mélissa (11), Thomas (11), Alicia (13), Nadine (9), et Linda (9), et est assez élevé au regard de leur niveau chez Céline (8) et Laëtitia (7). Il peut être mis en lien avec Complètement d'images et confirme ainsi l'attachement aux détails manquants, la vigilance sur le monde extérieur, ainsi que le surinvestissement du manque de l'objet. De plus, ceci permet de mettre en évidence une aptitude à reconstruire un tout. Alors que ces sujets donnent l'impression d'être mal dans

leurs corps, il faut noter que ces notes élevées indiquent que, la structuration spatiale et la latéralisation sont relativement bien structurées. Nous avons en effet, pu voir que certains maîtrisent leur corps parfaitement dans des occasions particulières.

1.5.4. Arrangements d'images

Les notes à l'item Arrangements d'images sont très différentes d'un sujet à l'autre. Linda obtient 9, Alicia et Jérémy 8, Céline 11 alors que Sofie obtient 1 et Mélissa 4. Ces éléments ne permettent donc pas de mettre en évidence des potentialités identiques d'ordonner temporellement et logiquement des évènements ou de saisir des situations concrètes dans leur totalité. Il faut noter qu'à partir de notre grille d'observation tous ces sujets auraient dû échouer cette épreuve, ce qui est loin d'être le cas. A certains moments, ils arrivent à se repérer dans le temps et à d'autres ils sont perdus. Nous avons cependant relevé dans notre grille que cette défaillance pouvait être cyclique.

En conclusion

Le niveau intellectuel est relativement bas mais dans les limites de la normalité. L'homogénéité ou l'hétérogénéité des Q.I. n'apporte aucun élément significatif permettant de confirmer la présence d'un échec scolaire électif.

Les dispersions révèlent des tensions qui aboutissent à des niveaux d'investissements scolaires très hétérogènes et à la nécessité de compenser certaines défaillances. Ces sujets sont donc atteints du syndrome d'échec scolaire électif tel que nous l'avons défini. Ainsi, parallèlement à des contenants constitués, certains ne le sont pas. La chute de note est en général la marque de l'histoire traumatique de l'enfant (1999, A.Ferrant) et témoigne d'un contenant de pensée qui serait peu ou mal structuré dans ce secteur. L'environnement n'ayant pas dans le passé répondu de façon adéquate, le sujet ne peut appréhender au mieux des questions liées à ce domaine de la pensée. Ceci est flagrant à Arrangement d'images qui met en évidence l'existence ou la défaillance du contenant de pensée temps. Nous verrons toutefois, que des contenants défaillants sont à d'autres moments opérationnels. Les dispersions moyennes sont en général situées dans des bas niveaux comme s'il n'y avait plus de tension. Le sujet entre alors dans une certaine « débilisation » (A. Ferrant, 1999).

Dans la plupart des cas, le rapport Similitudes-Cubes atteste d'une pensée conceptuelle et symbolique défaillante et d'un mode de pensée avant tout perceptif. Il est donc presque impossible au sujet de généraliser ce qui a pu être acquis. L'exécution de l'item Similitudes témoigne de cette carence en concept généralisable : lorsque les éléments deviennent abstraits les sujets ne peuvent transposer la consigne pour résoudre la tâche. Cet élément laisse à penser que l'objet maternel interne ne serait pas une représentation mentale mais une représentation figurative. Ceci est à mettre en lien avec l'exacerbation du visuel, mis en évidence aux items Complètement d'images et Assemblage d'objets. Le sujet est hypervigilant sur ce qui se passe autour de lui, car l'objet risque de disparaître ou/et de l'oublier. La peur du sujet d'être oublié par l'objet pourrait entraîner la nécessité de maintenir l'"image" de celui-ci au devant de la scène de la vie psychique. La vigilance sur le monde doublée de la capacité à reconstruire un tout, révélé à Assemblage d'objets, montre que le sujet veut se rapprocher de l'objet et donc

maintenir la symbiose sujet-objet. La peur de la nouveauté, révélée par la chute à Code, est due à cette crainte du sujet de faire disparaître l'image de l'objet maternel. Si ce qui se présente risque de ne jamais être égal à ce qu'il était pour le sujet, cela risque aussi d'effacer ce qui occupe la plus grande place, à savoir la trace de l'objet. Ceci engendre de l'angoisse et bloque donc les investissements scolaires.

Tous ces éléments sont liés au surinvestissement à l'item Compréhension. Presque tous les sujets ont témoigné de leur bon sens, mais aussi d'une volonté de se conformer à ce qu'ils pensent que l'on attend d'eux. En étant le "bon bébé" ils témoignent d'une crainte d'être délaissés, maltraités ou pire d'être abandonnés. Leur angoisse est donc sans doute de type abandonnique.

2. Retour aux Hypothèses de Recherche

2.1. HYPOTHESE I

Nous avons posé comme postulat de base que les contenants de pensée sont des processus psychiques et donc des systèmes continuellement actifs. Ainsi, la constitution ou l'absence de constitution de ces contenants n'aboutit pas à un état fixe chez les sujets en échec scolaire électif.

A cette première hypothèse nous avancions que le fonctionnement psychique des sujets en échec scolaire électif est caractérisé par des processus qui ont la particularité d'être progrédients et régrédients. Ces deux termes impliquent une progression et une régression, qui tour à tour vont éloigner et rapprocher le sujet de l'objet, menant le moi du sujet à des étapes psychiques différentes. Ainsi, à certains moments le sujet est dans l'état d'indifférenciation caractéristique du narcissisme primaire dont il essaie de sortir. Puis il parvient par un processus progrédient à quitter cette situation et ainsi à se différencier de l'objet maternel. Dans une phase suivante il revient à cet état d'indifférenciation par un processus régrédient. Ce dernier se spécifie par un retour à un état fusionnel avec l'objet. Ce recul obligé est dû à une crainte spécifique.

2.1.1. COMPORTEMENTS ET FONCTIONNEMENTS PARTICULIERS

2.1.1.1. Caractéristiques en double-faces

Lors de nos premières observations, les sujets présentaient des comportements très contradictoires. Ils étaient quelquefois très euphoriques puis à d'autres moments très dépressifs. Ils pouvaient être capables d'investir les apprentissages avec succès et être parfois incapables d'assimiler quoi que ce soit. Ils étaient souvent très agressifs et même violents mais aussi très agréables et exagérément dociles. Lorsque nous avons constitué et appliqué notre grille d'observation de l'échec scolaire électif, nous avons vu que de nombreuses caractéristiques se présentaient, en double-faces. Nous avons ainsi confirmé

que les capacités intellectuelles étaient avant tout variées. Des moments d'absence alternaient avec des phases actives. De plus, les sujets étaient parfois caractériels et agressifs mais d'autres fois calmes. Ils vacillaient en outre, de la dépression à la prestance où tout leur semblait possible, déniant à ce moment toute difficulté. Certains devenaient alors même des meneurs. Toutefois, très vite ils recherchaient la présence physique de l'adulte témoignant d'une incapacité à travailler seuls. Ils pouvaient ainsi reconnaître avec honte leurs difficultés précédemment totalement déniées. Ils présentaient des phases maniaques alternant avec des phases d'angoisse, de mélancolie et même (rarement) d'attitudes suicidaires. S'ils semblaient être conscients de la réalité qui les entouraient, il leur arrivait toutefois de la confondre avec le fantasme.

Nous rapprochons le terme double-faces de celui utilisé par S. Freud pour désigner de grandes oppositions de bases des manifestations psychopathologiques comme sadisme-masochisme ou métapsychologiques comme pulsion de vie-pulsion de mort. Il s'agit de ce qu'il a nommé couple d'opposés. Ces termes se retrouvent régulièrement dans la psychanalyse des névroses mais ils apparaissent la première fois dans les Trois essais sur la théorie de la sexualité (1905) pour mettre en évidence le caractère de certaines perversions. S. Freud constate que certaines des inclinations perverses se présentent régulièrement par couples d'opposés (S. Freud, 1905). Il précise en outre que cette particularité est d'une grande importance théorique.

Nous relions cette notion de ce que nous nommons caractéristiques en double-faces car comme l'a dégagé S. Freud, à différents moments de sa doctrine en parlant des couples d'opposés, les caractéristiques en double-faces sont comme nous l'avons constaté chez les sujets en échec scolaire électif, composés d'un pôle à forme active et d'un pôle à forme passive. Par exemple, le voyeurisme et l'exhibitionnisme sont couplés comme forme active et passive de la même pulsion partielle.

En outre à l'instar des théories freudiennes sur ce sujet les caractéristiques en double-faces représentent un dualisme qui permet de rendre compte d'un conflit. Nous avons mis en évidence ce conflit aux W.I.S.C. et il a été clairement révélé au cours des observations et des entretiens. Mais, nous n'en connaissons pas la nature exacte.

2.1.1.2. Un processus psychique spécifique

Comme l'explique la psychanalyse dès Les Etudes sur l'hystérie (S.Freud & J. Breuer, 1895), il y a conflit lorsque le moi du sujet a des revendications internes opposées. Le conflit peut être manifeste. Il se révèle par exemple lorsqu'il y a deux sentiments contraires. Il peut être aussi latent. Il s'extériorise alors ordinairement de façon déformée et se traduit par des symptômes spécifiques, des perturbations de la conduite, des particularités du caractère, etc. Ainsi, outre le fait d'être visible dans des caractéristiques en double-faces nous avons vu que ce conflit aboutit chez les sujets en échec scolaire électif, à un processus psychique spécifique mettant à jour des sollicitations contraires qui secouent le sujet.

Par exemple, Jérémy a représenté dans ses dessins, la sortie d'un état et le passage à un autre beaucoup plus rassurant et valorisant pour lui. Cependant, très vite il lui fallait revenir à la situation initiale, comme si des forces le contraignaient à repartir en arrière.

Mélissa a dévoilé que ce dont elle a besoin c'est de passer à une autre étape. Elle éprouve une grande nécessité d'acquérir un objet afin de faciliter cette transition. Nous avons saisi qu'il s'agit de l'objet transitionnel et qu'il manque à Mélissa ce passage à la transitionnalité.

Avec Thomas encore, nous avons eu des difficultés à le faire émerger d'une spirale "transférentielle" où il rejouera, par retournement, des moments difficiles de ses relations précoces. Il ne voudra tout d'abord pas parler, puis lors d'un discours très retenu, il représentera un buste de femme inexpressive ou un cyclope. Lorsque enfin, il pourra dialoguer il racontera l'histoire d'un avion qui n'arrivera jamais à destination. Lors d'un accident, tous les passagers périront, sauf un petit garçon, qui devra retourner chez ses parents. Le processus enclenché ne peut jamais se poursuivre.

Cela a été aussi le cas pour Éric. Dans son histoire les personnages semblent s'enfoncer dans un abîme. Éric précisera qu'ils vont remonter vers la droite mais le dessin nous fait douter de cette ascension. En effet, il manque dans la représentation faite par Éric et donc certainement dans la psyché, cette partie par laquelle il est sensé passer pour rejoindre les maisons.

Ainsi, les sujets en échec scolaire électif nous ont confirmée par leurs dessins qu'ils sont sans cesse soumis à des pulsions opposées.

2.1.2. QUE SIGNIFIENT CES MANIFESTATIONS PARTICULIERES ?

2.1.2.1. La paradoxalité psychique

Arrêtons-nous à la pensée de René Roussillon (1991) sur le concept de paradoxalité. Ces sujets présentent-ils des comportements paradoxaux ? R. Roussillon insiste sur la question du rôle de l'objet dans la structuration du moi et rattache ce qu'il nomme la pathologie du paradoxe aux ratés de la différenciation sujet-objet, c'est-à-dire à l'ensemble du registre narcissique et plus précisément au traumatisme primaire et aux communications parodoxales. Il parle de souffrances identitaires-narcissiques (1999) et pose l'essentielle question de savoir si les paradoxes qui caractérisent les processus de maturation (paradoxe de l'objet transitionnel, de la capacité d'être seul en présence de l'autre, de la destructivité, etc.) D.W. Winnicott, 1951, 1958, 1971) sont les mêmes qui entravent le processus de différenciation et donc la structuration complète de la psyché. Il précise que, s'ils sont tolérés et doivent être respectés, dans les processus de maturation qui se déroulent bien, impensables pour le sujet et donc inacceptables ils se présentent à l'inverse,

**« comme une modalité de la pulsion de mort, de l'attaque du lien et du clivage. »
(R. Roussillon, 1991, p. 19)**

Ainsi, dans les communications parodoxales, toute séparation d'avec l'objet devient impensable. Elles sont un puissant moyen pour maintenir la symbiose au prix d'une atteinte du narcissisme primaire. R. Roussillon précise que plus l'appareil psychique est peu formé, plus les effets seront graves.

« Les communications parodoxales ont ainsi des précurseurs précoce qui constituent des premiers points de faiblesse dans la constitution de l'appareil

psychique, qui grèvent fortement la constitution du narcissisme primaire et constituent des points d'appels régressifs lors des expériences paradoxantes plus tardives. » (R. Roussillon, 1991, p. 60)

La plupart des sujets décrits au cours de la recherche ont très probablement été pris précocement dans de telles communications. Et, il est sans doute très probable qu'ils répètent cela au présent. Ainsi, les paradoxes qu'ils manifestent pourraient être une forme du conflit. R. Roussillon précise :

« Si le monde de la relation objectale [...] est gouverné par le conflit, il se pourrait que le narcissisme le soit quant à lui par le paradoxe. » (1991, p. 18)

Sans organisation véritablement différenciée et stable, par l'objet maternel des satisfactions et des frustrations, le sujet ressent et manifeste alors des antagonismes de sensations et d'excitations. C'est ainsi que les sujets en échec scolaire électif témoignant de régression, mettent en évidence des comportements contradictoires. Nous allons voir que ces derniers liés au clivage du moi.

2.1.2.2. Le clivage du Moi

Nous avons montré qu'il y avait bien clivage du moi pour Laëtitia, Alicia, Éric, Jérémy et Mélissa. Mais nous n'avons cependant pas eu la certitude, au cours de notre recherche, que le clivage puisse être en lien avec la totalité des comportements en double-faces observés. En effet, il a été difficile de démontrer qu'il y avait bien toujours présence d'un clivage du moi. Ce dernier n'a pas été clairement révélé pour Amin et Thomas par exemple, même si nous supposons que leur grande souffrance psychique a certainement généré des processus de défenses solides. Toutefois, René Roussillon (1999 c) précise que le clivage du moi ne s'observe pas clairement mais se déduit, d'où la difficulté à le mettre en évidence.

Selon S. Freud (1938) le clivage est le résultat du conflit. Le moi est pris dans une puissante revendication pulsionnelle qui si elle est satisfaite fait courir un grand danger au moi. Le moi doit prendre la décision de reconnaître le danger réel s'y plier et renoncer à la satisfaction pulsionnelle ou dénier la réalité, se faire croire qu'il n'y a pas de motif de crainte afin de pouvoir maintenir la satisfaction. Le clivage du moi,

« c'est donc un conflit entre la revendication de la pulsion et l'objection faite par la réalité. » (S. Freud, 1938, p. 284)

Le succès de cette entreprise est atteint au prix d'une déchirure dans le moi. S. Freud précise que cette coupure ne guérira pas et grandira même avec le temps. Les deux réactions opposées vont se maintenir comme le noyau du clivage du moi.

Au regard des entretiens, le clivage qui se réactualise en permanence chez les sujets en échec scolaire électif n'est autre que celui issu du traumatisme primaire. Afin de pouvoir survivre au traumatisme, le sujet a dû « se tronquer dedans » dira Jérémy, se « couper » de sa subjectivité (René Roussillon, 1995). Par le passé, seule cette scission lui a permis de survivre et de ne plus sentir le traumatisme. Cependant, la situation traumatique se répète au présent. Il y a eu selon les termes de René Roussillon « conservation intra-psychique des traces ainsi revivifiées. » (R. Roussillon, 1995, p. 1357) La reconnaissance est la face cachée du clivage. Parvenu au seuil le plus bas de cette

reconnaissance la psyché anéantie n'a qu'une seule issue : comme par le passé le seul moyen de survivre va être de se cliver. Le sujet

« ne se sent plus là où il est, il se décentre de lui-même, se décale de son expérience subjective. » (R. Roussillon, 1999 b, p. 20)

René Roussillon utilise le verbe « se décaler ». Les apprentissages déséquilibrés sont dus à ces décalages engendrés par le clivage du moi. L'ensemble des conduites révélées par les sujets touchés du syndrome d'échec scolaire électif est donc très certainement l'expression de ce processus de défense particulier. Ces sujets sont en grande souffrance psychique due à une séparation et/ou à des carences affectives. Ainsi, l'organisation psychique est très defectueuse. Nous avons ainsi pu mettre en évidence chez eux les deux mécanismes moteurs du clivage du moi et visiblement à l'origine de leurs grands décalages dans les capacités intellectuelles : le déni et la reconnaissance. Le maintien en soi de deux modes de pensée opposés caractéristiques du clivage aboutit aux comportements que nous avons observés. En effet, tous ces sujets déniaient souvent leurs difficultés mais avaient en outre des phases où ils les reconnaissaient. Ils présentaient probablement des facettes de leurs comportements en fonction de la prégnance de telle ou telle partie de leur moi clivé. Le clivage permet ainsi au sujet de dénier ses problèmes qu'il "oublie" pour un temps. L'impact de la réalité, à savoir entre autres les limites de ses capacités, vont ensuite l'obliger à reconnaître ses échecs. La réduction du déni aboutit à une reconnaissance totale des difficultés par le sujet. S.Freud précise que le clivage est constitué de ce

« va-et-vient entre le déni et la reconnaissance. » (S. Freud, 1938, p. 286)

Cependant, le sujet n'a pas conscience de l'existence des parties opposées.

« Ces deux attitudes persistent côté à côté sans s'influencer réciproquement [...] une des particularités de ce processus est de ne pas aboutir à la formation d'un compromis entre les deux attitudes en présence, mais de les maintenir simultanément sans qu'il s'établisse entre elles de relation dialectique. » (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, 1967, p. 67-70)

Même si les sujets décrits étaient parfois conscients d'avoir des difficultés, verbalisant sur ce sujet et ayant une attitude particulière en les réalisant, lorsqu'ils les déniaient, il semblait impossible de leur faire admettre qu'ils avaient des incapacités réelles dans certains domaines. Visiblement seul l'impact du réel grandissant les faisait passer du déni à la reconnaissance.

Au regard de ces éléments tentons d'aller plus loin dans la description de ces processus.

2.1.3. SELON QUELLE ORGANISATION PSYCHIQUE FONCTIONNENT CES SUJETS ?

Le but essentiel de cette recherche a été de clarifier selon quelle organisation psychique fonctionnent ces sujets.

2.1.3.1. Utilisation des processus primaires ou des processus secondaires ?

Nous avons constaté que ces sujets avaient des difficultés à effectuer des activités faisant

appel à des processus secondaires et que dans la plupart des cas ils utilisaient plus volontiers des processus primaires. Que faut-il comprendre de ces fonctionnements ? Les riches analyses de B. Gibello (1984), R. Mises (1963) et M. Berger (1986) n'ont cependant pas permis de situer avec précision cette pathologie dans les organisations traditionnelles. La plupart des études sur ce sujet reflète l'incertitude relative à une réelle représentation de l'organisation psychique de tels sujets. Si ces recherches nous ont éclairée, en témoignant de la singularité de tels cas, elles ne nous ont pas permis de comprendre quels sont l'organisation et le fonctionnement psychiques des sujets en échec scolaire électif et donc quels processus psychiques ils utilisent.

J. Bergeret (1972, cité par D.Marcelli, 1981) donne une autre explication. Il définit essentiellement deux structures : la structure névrotique et la structure psychotique. Ces deux organisations s'excluant mutuellement, le sujet appartiendrait donc à l'une ou à l'autre. Selon lui, lorsque le bébé est soumis au traumatisme, dont la gravité n'aboutit pas à l'enfermement dans une structure psychotique, mais est assez grave pour l'empêcher d'accéder à l'Œdipe, il entre dans le « tronc commun aménagé » (J.Bergeret, 1972, cité par D. Marcelli, 1981). Ce n'est pas une structure, mais une absence de structure, où il est en état d'attente. Si par certains aspects les sujets que nous avons rencontrés donnaient ce sentiment de stagnation, cette vision des choses est selon nous trop statique. Nous avons en effet souvent constaté la présence d'un dynamisme psychique chez les sujets en échec scolaire électif.

Il est selon nous nécessaire de revenir à la base des fonctionnements psychiques de tels sujets, à savoir à l'utilisation qui est faite des processus primaires et secondaires. Ces processus sont les deux modes de fonctionnements de l'appareil psychique dégagés par S. Freud dès l'*Esquisse d'une psychologie scientifique* (1895). Les sujets décrits ont de grandes difficultés de symbolisation et leurs déficiences s'apparentent à des pathologies du narcissisme primaire. Pourtant, nous avons remarqué qu'ils ont parfois des facultés de symbolisation, et des capacités à converser et vivre avec l'autre sans être continuellement collés à lui ou totalement coupés de la réalité. Ils sont donc capables d'attitudes qui correspondent à des processus secondaires.

Pour René Roussillon (1991) la communication paradoxale, d'un point de vue topique, réalise une espèce d'écrasement du préconscient et l'inclusion des processus primaires au sein des processus secondaires. Ces derniers continueraient à bien fonctionner, mais ils seraient subordonnés et subvertis par les processus primaires (citant P.C. Racamier, 1973).

Selon nous si les douloureuses expériences précoces non refoulées restent en attente de structuration, et aboutissent ainsi certainement à un mode de fonctionnement psychique dominant qui se rapprocherait de celui de la psychose les sujets en échec scolaire électif essaient de sortir de cette organisation dominante particulière et ils y parviennent épisodiquement.

2.1.3.2. Processus progrédients et processus régrédients.

Ces sujets mettent en évidence un processus psychique particulier comportant un "aller-retour". Le processus progrédient, correspond au parcours psychique normal

qu'effectue un enfant au cours de son développement. Il est ici forcé, puisqu'il n'a pas pu, au moment opportun, aboutir à l'étape normale suivante, c'est-à-dire passer de l'indifférenciation à la différenciation sujet-objet. Ce processus est ensuite inversé. Il y a alors régression.

« Dans un processus psychique comportant un sens de parcours ou de développement, on désigne par régression retour en sens inverse à partir d'un point déjà atteint jusqu'à un point situé avant lui. » (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, 1967, p. 400)

La régression chez ces sujets se comprend dans son sens temporel et suppose donc une succession dans le temps caractérisée par le retour à des stades où sont reprises des organisations psychiques antérieures ; et dans son sens formel, où elle désigne le retour à des modes de comportements de niveau moindre en complexité, en structuration et en différenciation. Si S. Freud a peu parlé de la régression formelle, là où il décrit qu'il y a retour du processus secondaire au processus primaire peut être considéré comme une régression formelle et l'inverse comme une progression formelle.

Nous avons vu que le clivage du moi fait passer du déni à la reconnaissance. Le fonctionnement psychique en va-et-vient des sujets en échec scolaire électif est caractérisé par ces progressions et ces régressions formelles et temporelles, menant du déni à la reconnaissance propres au clivage. Parfois, ils fonctionnent selon les lois du processus primaire et d'autres fois ils fonctionnent selon des modalités du processus secondaire. Ceci explique pourquoi leurs attitudes sont si changeantes et pourquoi ils donnent cette apparence de contradiction, de mauvaise volonté et de paradoxalement.

Ainsi, ce fonctionnement semble les "emprisonner" et les "contraindre" à certaines attitudes. C'est comme s'ils "se noyaient" dans un processus qui ne leur convient pas. Souvent dans nos entretiens, Jérémie parlera d'une scène du film Titanic qui l'a profondément touché : celle où le héros coule au fond de l'océan. Il dira pleurer chaque fois en revoyant cette scène. L'image de la noyade, couler et ne plus remonter, est pour lui très angoissante et insupportable. Nous avons vu aussi toute l'impossibilité qu'éprouvait Éric pour représenter une ascension dans son dessin et comment il a été contraint de représenter un feu de croisement témoignant ainsi du besoin d'arrêter la chute dans cet abîme. Pour Thomas l'avion qui tombe dans la forêt est aussi significatif. Pour Alicia encore c'est une chute de la balançoire qui va sans doute symboliser cette descente.

Le processus progrédient est donc le processus normal de tout sujet en rapport avec un cadre suffisamment stable et malléable. Il permet au sujet de dépasser l'état d'indifférenciation caractéristique du narcissisme primaire afin d'accéder à l'aire intermédiaire. Lorsque ce processus se déroule bien le sujet accède à la différenciation psychique. Il devient sujet à part entière différencié de l'objet. Dans la vie du sujet "normal" ce processus permet d'atteindre une maturité psychique de plus en plus importante. Dans les cas de sujets en échec scolaire électif ce processus donne au sujet l'impression que tout est possible comme s'il avait atteint la phase de différenciation sujet/objet. Comme nous l'avons vu en traitant du clivage, c'est l'impact de la réalité extérieure qui aboutit à la reconnaissance. C'est pourquoi il y aura réduction progressive du clivage allant de pair avec une inversion du processus. C'est cet impact du réel qui

mène à une chute de l'illusion et ainsi à une réduction du clivage. Du déni, un processus psychique fait passé le sujet à la reconnaissance. De progrédient, le processus devient alors régrédient³. Nous verrons par la suite que plusieurs éléments concourent à cette régression. Voyons à présent qu'elle est le risque encouru par la psyché.

2.1.3.3. Le risque de Noyade psychique

Ainsi ce fonctionnement en va-et-vient et ces "descentes" dues aux relations précoce spécifiques à l'objet primaire pourraient conduire à ce que nous nommons la noyade psychique ou noyade de la psyché. Il s'agit d'un engloutissement, puis d'un maintien contre la volonté du sujet dans un fonctionnement caractéristique du processus primaire. Alicia révèlera que, l'issue de ses processus échoués dans son histoire précoce, continuellement rejoué au présent, conduisent à une mort psychique. Pour Éric nous avons vu que les personnages de son histoire semblent s'enfoncer dans un abîme. Ne trouvant pas de représentations-mots à ses représentations-chooses (S.Freud, 1915) l'issue est alors fatale : il est condamné à être perpétuellement en quête de représentations ou pire à s'enfoncer au plus profond de ce gouffre, c'est-à-dire à mourir psychiquement. Chez Amin encore, le processus conduit à une mort psychique qui se répète sans cesse au présent dans la psyché du sujet, tant qu'il n'aura pas trouvé de réponse à cette incohérence : Pourquoi l'objet a t-il tenté de le tuer ? Jérémy montrera qu'il y a un risque de mort psychique pour lui en utilisant le terme de kryptonite. Nous avons vu que dans l'histoire de Superman, la kryptonite est une roche qui vient de sa planète d'origine et qui peut le tuer. "Kruptos" en grec veut dire caché. Ceci révèle que ce qui remonte au tout début de son histoire, ce qui est caché, ce qu'il y a de plus originaire au plus profond de lui-même est en train de le tuer. Pour Thomas la seule alternative est cette chute dans le vide. Nous avons remarqué la spirale que dessine la chute de l'avion et la phrase de Thomas : « Après les gens y sont morts et après rien ! » Rien ne se passe c'est le vide.

Lorsque, ces sujets ont la force pulsionnelle, très certainement par leur volonté propre mais aussi, et parce que le cadre reste fixe et stable suffisamment longtemps et parce qu'il y a là un adulte double étayant (J. Guillaumin, 1996) pour les contenir et les soutenir, ils entament difficilement mais assurément une ascension psychique. Ils donnent alors l'impression de battre des pieds, pour sortir la tête de l'eau, pour se « décoller » (« Avant y a un hélicoptère qui décolle ! ») dira Mélissa, de l'objet et de leur situation. Rappelons-nous du Superman de Jérémy ou encore de l'avion de Thomas. La préoccupation de ces sujets semble-être en substance celle que décrit R. Roussillon en 2004 :

« Et la question qui surgit alors est celle de savoir comment vont se « décoller » moi et objet « double » de soi, comment vont se différencier sujet et objet. » (R. Roussillon, 2004, p.20)

Mais très vite le sujet nous révèle qu'une force le tire en arrière. Plusieurs entretiens ont montré ce retour obligé vers la mère et le passé. Le personnage de Jérémy redevient comme avant, simple fourmi. Celui de Thomas doit retourné chez sa mère (sa grand-mère). Quant à celui d'Éric, il témoigne de l'impossibilité totale à enclencher ce détachement. Face et à l'inverse de cette force les sujets ont montré qu'ils déployaient un dynamisme pour favoriser la sortie de cet état. Visiblement cette évolution demande

beaucoup d'énergie. Nous constaterons qu'ils se fatiguent vite et finissent par "couler" retournant ainsi à l'origine, à la mère comme le verbalise nettement Thomas, mais aussi à ce qui est angoissant, à ce qui tue, à la « kryptonite »dira Jérémy. Seule cette force psychique déployée par le sujet permet une progression qui aboutira au décollement et au passage dans l'aire transitionnelle (D.W. Winnicott, 1971) comme nous le montrera si bien Mélissa. Cette transition donne enfin, au conflit une forme acceptable, moins aiguë, elle aide à l'aménager et d'une certaine manière à le gérer (R. Roussillon, 1999c). Car comme le dit B. Golse, pour tout sujet :

«La mise en place des liens primitifs s'effectue en atmosphère binaire, duelle ou dyadique, permettant à l'enfant la sortie de la fusion ou de la symbiose mais au prix, parfois d'angoisse de décollage ou d'arrachage. » (B. Golse, 2003, p.192)

On remarque cependant très vite que ces sujets ne sont jamais assez résistants pour garder la tête hors de la mère c'est-à-dire pour pouvoir se détacher de l'objet et se maintenir ainsi hors de la symbiose sujet-objet. Ils éprouvent visiblement de grandes difficultés à rester dans cette aire, pour user et abuser de l'air (comme le montrera Mélissa ou même Jérémy) de ce médium enfin malléable (R. Roussillon, 1985) et ne risquant pas de les engloutir.

Comment cette progression est-elle possible ? Comment la psyché du sujet passe de l'un à l'autre état ?

Rappelons notre Hypothèse II.

2.2. HYPOTHESE II

Les sujets en échec scolaire électif ont subi des carences affectives précoces qui n'ont pas permis le déroulement normal du processus de différenciation sujet-objet et en conséquence l'internalisation normale de l'objet primaire. Afin de "sortir" de l'indifférenciation et faute d'une représentation de l'objet maternel stable et internalisée, le sujet garde avec force l'image mnésique de la mère. Il craint d'effacer cette trace de l'objet maternel en pensant à autre chose, et particulièrement aux apprentissages. Cette image de la mère est un prototype d'objet maternel interne permettant ponctuellement au sujet en échec scolaire électif de se détacher psychiquement de l'objet. Il y a une volonté et une obligation permanente de maintenir l'image de la mère en soi chez ces sujets. En l'absence de représentation de l'objet maternel, l'image de l'objet sera presque toujours au devant de la scène de la vie psychique de ces sujets. Toutefois cette sortie de l'indifférenciation est aussi due à la présence d'un cadre suffisamment stable et malléable afin que le sujet puisse rejouer ce qui a manqué en son temps. Cette sortie est en outre possible car il y aura là un double étayant (J. Guillaumin, 1996) qui va réassurer le sujet du dehors.

2.2.1. INDIVIDUATION-SEPARATION ET OBJET INTERNE.

2.2.1.1. Un processus d'individuation-séparation échoué

Les sujets en échec scolaire électif n'ont pas connu un développement des relations

objectales normales menant de l'indifférenciation à une relation différenciée. Cette étape capitale échouée très tôt dans la vie a abouti à ce que ces sujets ne se sentent pas différenciés de l'objet. Au stade de l'identification primaire normale, il y a non-différenciation de l'intérieur et de l'extérieur, donc du moi et du non-moi. Il y a donc absence de frontière. Mais par la suite, les identifications secondaires auraient dû ouvrir la voie à l'indépendance. Pour R. Spitz, le processus individuation-séparation, que M. Mahler (cité par R. Spitz, 1968) situe vers 18 mois est précédé de deux stades précurseurs au cours desquels l'enfant vit ses identifications primaires, les rompt et les surmonte : c'est le processus d'individuation primaire. Le processus d'individuation secondaire débute vers 6 mois. L'individuation-séparation débute alors vers 18 mois et permet de se différencier complètement.

« En contraste avec l'identification primaire qui est un état, l'identification secondaire est un mécanisme. » (R. Spitz, 1968, p.178)

Ce processus est inconscient et va aboutir à une modification du moi. L'identification secondaire suppose donc qu'au moins un moi rudimentaire s'est déjà séparé du tout non-différencié au moment des identifications primaires. Ainsi, dans le cas des sujets en échec scolaire électif, lorsque l'objet maternel a rendu difficile l'identification primaire, en privant l'enfant d'expériences spécifiques, cela a entravé deux réalisations importantes du développement : les identifications secondaires et la formation complète du moi. C'est au terme de ce processus et plus précisément, du processus projection-introjection, comme nous l'avons vu avec les théories de M. Klein (1955) et W.R. Bion (1962), qu'auraient dû se réaliser adéquatement la différenciation sujet-objet et conjointement la représentation interne de l'objet (M. Klein, 1933).

Dans le dessin et l'histoire de Jérémy, nous avons vu qu'il représente une sortie de lui-même pour remédier au choc primaire. Il met en scène ainsi sous nos yeux le processus d'individuation-séparation et révèle le traumatisme primaire et l'effraction du pare-excitation comme origine de l'échec de ce processus. Mélissa rejoue, elle aussi ce processus. Elle met visiblement en évidence, le processus projection-introjection (M.Klein, 1955) et le déroulement de la fonction contenante (W.R. Bion, 1962) en représentant la projection des éléments β et le retour de ces éléments en éléments α de la mère. Elle nous montre ainsi nettement comment elle est dans la nécessité permanente de passer à l'espace intermédiaire et ainsi finir par se différencier de l'objet. Éric nous représente aussi ce processus échoué en son temps. Toutefois, il est flagrant ici qu'il manque la représentation de la dernière voie à emprunter, figurativement représentée jusque là. Éric n'a donc plus de repère visuel et donc représentatif pour le guider. Laëtitia encore, a révélé qu'elle aurait dû sortir du cercle vicieux dans lequel elle se trouve, afin de rejouer adéquatement le processus et construire ce qui manque à la psyché afin de pouvoir se séparer de l'objet.

Les sujets tentent donc de rejouer le processus d'individuation-séparation et plus particulièrement le processus projection-introjection. Les carences maternelles ont été vécues comme des menaces graves contre l'existence personnelle du self (D.W.Winnicott, 1956). Ces sujets ont sans doute un moi très rudimentaire qui remonte à la période des identifications primaires et ils tendent vers une constitution d'un moi complet différencié.

Ainsi, si le processus s'était bien déroulé, cela aurait abouti à ce que se fasse dans la psyché de l'enfant, l'intériorisation de l'objet maternel. Mais cela n'a pas été le cas. L'objet maternel n'a pu se constituer au terme du processus normal en un objet interne stable pour le bébé. Et, donc cet objet interne manque continuellement au sujet.

2.2.1.2. Une incorporation faute d'introjection

Les sujets en échec scolaire électif vont ainsi montrer que la progression normale, qui permet autour de la période du 6ème mois de la vie, de se détacher progressivement de l'objet afin d'entrer dans l'aire intermédiaire pour finalement dépasser cette étape et s'affranchir définitivement de l'objet, a été défaillante. L'objet n'a alors pu être encrypté définitivement dans la psyché et y avoir ainsi une place représentative stable et définitive. Nous avons ainsi montré que le sujet qui n'a pu suivre convenablement le processus ne peut qu'éprouver la crainte perpétuelle d'avoir perdu l'objet. Ils sont alors dans une quête incessante pour fixer l'objet dans la psyché. Il est ainsi question chez Amin de cet homme qui prend une photo, afin de fixer les choses. Mais comment prendre une photo lorsque l'on n'a pas de bras ? Comment inscrire les choses lorsque l'on n'a pas le pouvoir de le faire, lorsque l'on n'a pas d'emprise sur elle ? Semble dire Amin. Il montre ainsi l'impasse de cette situation. Cependant, nous avons montré que certains sujets vont à leur manière trouver une façon de répondre à cette défaillance.

Faute d'introjection de l'objet, certains sujets nous révèlent une incorporation permanente. La scène avec les loups chez Alicia est particulièrement intéressante. Le sujet est incorporé puis évacué, témoignant du défaut du processus de fonction contenante. C'est au travers de ce processus précoce qu'elle aurait dû introjecter l'objet maternel qui serait devenu objet interne (M. Klein, 1933). Chez Alicia l'objet n'a pas été internalisé. Ce manque d'introjection de l'objet maternel va être inversé par et sur Alicia et exprimé en incorporation. Thomas, lui aussi insistera sur l'idée du cyclope qui tantôt mange et tantôt est mangé, mettant ainsi en évidence le fantasme d'incorporation de l'objet, faute d'introjection. Mélissa quant à elle, fait un retour à l'interne en représentant des fruits et des légumes, ce qui se mange par « tous les humains » précise-t-elle. Elle témoigne ici de ce que l'être humain projette normalement et le figure par la représentation d'une incorporation d'aliments.

Dans la psychanalyse l'introjection est liée à l'incorporation. S. Freud lui-même a souvent employé indifféremment semble-t-il, les deux termes. Mais, il y a bien une différence entre introjection et incorporation. Le processus d'incorporation se rapporte à l'enveloppe corporelle, alors que le terme d'introjection a un sens plus large. Il fait référence à l'intérieur de l'appareil psychique. Ainsi précise Albert Ciccone :

« L'incorporation a lieu quand l'introjection est manquée. L'incorporation est un leurre qui se propose comme équivalent d'une introjection immédiate, mais qui n'est qu'hallucinatoire et illusoire. » (A. Ciccone & M. Lhopital, 1997, citant Maria Torok, p. 20)

Par quel moyen de vérification les sujets vont-ils se confirmer à eux-mêmes que quelque chose à bien été projeté ? Nous avons vu que la plupart des sujets éprouvent une joie de savoir que je vais garder leurs dessins. L'effet est encore plus grand lorsqu'il est question de l'enregistrement. Les sujets éprouvent le besoin de s'écouter au dictaphone.

Ils savent que tout est enregistré et veulent alors vérifier qu'ils ont laissé une trace en moi. Ce qui serait hautement rassurant, car c'est une façon de s'assurer qu'ils sont opaques et bien vivants. L'enregistrement leur permet de s'entendre exister.

R. Roussillon précise :

« Freud évoque (donc) un processus auto - le sujet doit s'informer lui-même de son travail de domptage, qui est du même coup un travail d'appropriation, d'historisation. Il doit se représenter son travail de mise en représentation ou à défaut l'absence de mise en représentation. » (1999 b, p. 99)

Si cette première étape leur indique que peut-être, ils sont capables de marquer la pensée de l'autre et donc d'exister dans la pensée de l'autre, cela leur permet aussi de se confirmer qu'ils sont capables de transformer l'autre en lui imprégnant une trace. Cela signifie en outre pour eux que l'autre est aussi susceptible de laisser une trace de lui en eux. Ce qui veut dire que quelque chose venant de l'autre peut être introjeté par le sujet. Ce désir d'inscrire est primordial, car si le sujet désire marquer la psyché de l'autre c'est avant tout celle de l'objet qu'il espère marquer. Il aspire à marquer d'une empreinte indélébile l'objet dans sa psyché et pouvoir inscrire dans la psyché de l'objet une trace. Il aimerait avoir une place dans la psyché de l'objet et ainsi être sûr qu'il ne l'oublie jamais. Mélissa par exemple veut vérifier si elle a laissé une trace d'elle-même chez moi, marquant ainsi la nécessité de vouloir exister dans la pensée de l'objet maternel que je représente dans un mouvement "transférentiel". Elle jubilera littéralement en apprenant que je garderai son dessin. Ce n'est que lorsqu'elle aura cette confirmation d'avoir laissé une trace en moi, rassurée dans un court instant d'exister dans ma pensée et de ne pas être oubliée, qu'elle pourra mettre dans son second dessin un « papillon en peluche » symbolisant le lien entre le sujet et l'objet.

Pour les sujets en échec scolaire électif la première inscription comporte des trous, du non représenté et il est donc nécessaire au sujet de refaire tout le processus afin de parfaire cette inscription. Toutefois, il semble que les sujets soient continuellement confrontés à une réalité : le processus ne se déroule pas bien et l'inscription de l'objet ne se fait pas convenablement. Il y alors continuellement carence en représentation interne de l'objet. Il faut alors perpétuellement tout recommencer. Posons-nous alors la fondamentale question de savoir ce qui fait office d'objet interne.

Nous allons voir que l'objet incorporé et non introjeté fait de lui une image figurative et non une représentation interne.

2.2.2. UNE PENSEE PLUS PERCEPTIVE QUE REPRESENTATIVE

2.2.2.1. Le jeu de coucou ou se représenter l'objet en son absence.

Comme nous l'avons vu précédemment la représentation de l'objet n'a pas été possible pour les sujets en échec scolaire électif. Le processus ne s'est pas adéquatement déroulé entre la mère et le bébé. Ainsi, l'objet insuffisamment "bon" au sens winniciotien (D.W. Winnicott, 1960) et le milieu insuffisamment stable et malléable (R. Roussillon, 1985), n'ont pas permis la représentation de l'objet maternel.

Maurice Berger (1997) explique qu'il y a trois façons de se relier à l'autre : On le

perçoit physiquement, on se le représente ou on l'hallucine. Au début de la vie, le bébé perçoit l'autre avec tous ses sens, puis il garde l'image de la personne absente. A la seconde étape il peut penser à l'autre hors de sa présence et donc se le représenter à l'esprit. Ainsi,

« percevoir et se représenter sont incompatibles simultanément. » (M. Berger, 1997, p. 15)

Lorsque les sujets en échec scolaire électif ne sont pas physiquement près de l'objet c'est tout un système particulier qui est alors en place. D.W. Winnicott (cité par M. Davis et D. Wallbridge, 1992) explique que, du point de vue de la perception, il y a une relation entre la destruction et la permanence. Fermer les yeux pour le bébé, c'est détruire le monde que l'on saisissait par la vision. Si après avoir ouvert les yeux le monde est identique à ce qu'il était, alors cela permet la permanence des objets et en premier lieu, celui de l'objet maternel. Mais lorsque ces sujets étant bébé ont fermé les yeux l'objet a très probablement disparu (ou était psychiquement absent). Du coup la permanence de l'objet et sa représentation ont été impossible. Dans le présent lorsque ces sujets s'éloignent de l'objet ils revivent cela comme une disparition récurrente de l'objet. On peut même dire que l'objet n'existe plus pour eux. Ce fait conduit le sujet à éviter la séparation d'avec l'objet, de rester toujours en état d'éveil, de le surveiller et de ne pas le lâcher des yeux. Nous avons largement mis en évidence cette particularité à l'analyse des W.I.S.C..

C'est pourquoi certains sujets rejouent au jeu de coucou avec moi. Ce jeu de présence-absence à partir du regard et du visage de l'autre confirme la problématique archaïque, où le sujet remet en scène quelque chose d'irreprésentable (R. Roussillon, 1999 c). Toutefois comme nous l'avons vu, il y a un risque. L'objet peut partir lorsque l'enfant ferme les yeux. André dira qu'il joue à « coucoupable » exprimant une culpabilité d'avoir fait disparaître l'objet et/ou d'avoir coupé le lien avec lui. Jérémie aussi montre combien cette étape qu'il rejoue avec moi par retournement a été défaillante. Il exprimera souvent la volonté de me surprendre reliée au thème du visuel : se cacher derrière des lunettes ou derrière un mur, puis être vu, c'est la surprise ! Pour que tout se passe bien, le jeu implique que, lorsque l'enfant réapparaît c'est la surprise pour l'objet qui doit être présent et égal à lui-même, ce qui va permettre sa permanence (D.W. Winnicott, 1971). Pour Mélissa l'utilisation abondante des verbes « regarder », « se cacher » ou « voir », montre qu'elle réexpérimente elle aussi le jeu de coucou qui a dû échouer par le passé. Thomas encore, ne peut se représenter l'objet en son absence. C'est pourquoi il sort de la salle et joue à cache-cache avec moi. Ce jeu de présence-absence montre qu'il rejoue ce processus capital, défaillant durant la petite enfance, car l'objet a certainement réellement disparu.

Si l'objet risque à tout moment de disparaître, qu'elle est l'alternative pour le sujet ?

2.2.2.2. Un prototype d'objet maternel interne

Ainsi pour les sujets en échec scolaire électif l'objet n'a pas été adéquatement introjecté et n'a donc pas de représentation dans la psyché.

Dans nos observations et principalement au W.I.S.C., les sujets ont montré que la pensée était peu conceptualisée. La pensée est plus figurative et perceptive que

représentative et conceptuelle. En outre, ils ont révélé une exacerbation du visuel, caractérisé par une attention très développée sur ce qui se passe autour d'eux. Comme s'il fallait rester hypervigilant, car l'objet risque de disparaître ou/et d'oublier l'enfant. Ces éléments vont dans le sens d'un objet maternel interne qui ne serait pas une représentation mentale mais plutôt une représentation figurative. La peur d'être pour le sujet oublié par l'objet et faute d'une représentation interne de l'objet, entraînent la nécessité de maintenir l'image de celui-ci au devant de la scène de la vie psychique. Plusieurs cas nous ont montré cette nécessité essentielle pour eux. Cependant, l'image de l'objet n'est pas sa représentation. La représentation c'est l'image interne, alors que l'image est plus superficielle, dans le sens de "limitée à la surface". Elle est une représentation figurative. D.W. Winnicott précise:

« Quand la mère est absente pendant une période qui dépasse une certaine limite [...] le souvenir de la représentation interne s'efface. » (D.W. Winnicott, 1971, p. 26)

Ainsi, pour ces sujets, ne plus avoir la représentation de la mère c'est ne plus avoir d'existence de la mère du tout. L'exacerbation du visuel est l'expression de cette crainte de lâcher l'objet des yeux car les sujets ne peuvent se représenter l'objet en son absence.

« Penser à sa mère c'est se séparer d'elle puisque le sujet la lâche alors des mains, des yeux, ce qui n'est possible que pour un enfant qui se sent en sécurité. » (M. Berger, 1997, p. 15)

Chez Jérémy la trace de l'objet dans le moi est en creux. Il manque une sorte d'image qui représentera l'objet dans le moi. Il va alors créer une trace de l'objet interne : le signe de Superman, représentant l'intériorisation de l'objet. Pour J. Guillaumin, cette représentation d'objet

« sera considérée comme le représentant explicite d'un objet que le moi renonce à détenir comme étant lui et désigne au-dedans de lui-même comme le messager de l'altérité. » (J. Guillaumin, 1996, p.163)

Jérémy essaie donc de se représenter en lui l'objet qui est à l'extérieur de lui. Mélissa en trouvant-créant l'objet transitionnel se forme une ébauche d'objet interne qui va lui permettre de se différencier. Éric encore nous montre par son dessin que sa psyché comporte des manques que nous supposons être du non-représenté. Le souci est pour ces sujets d'essayer d'inscrire au-dedans d'eux quelque chose qui est au-dehors d'eux (J. Guillaumin, 1996).

Les sujets qui ont donc un système de pensée plus figuratif que représentatif témoignent d'un objet maternel dont l'image est pour eux une figuration et non une représentation interne. Cette image est selon nous, un prototype d'objet maternel interne palliant au défaut de représentation interne. J. Guillaumin explique que dans ce type de situation,

« Le moi est (donc) en demeure d'avoir à s'inventer des objets introuvables ! Soit qu'il aille rechercher dans des circuits mnésiques plus anciens, à mesure que les plus récents échouent à rendre le service de lier l'énergie devenue sauvage ; soit qu'il se lance au-dehors dans une poursuite insatiable de partenaires d'étayages (ou de thérapeutes !) capables de focaliser l'investissement et d'arrêter l'énergie narcissique grâce à la pseudo-représentation substitutive que procure leur

présence sensori-perceptive. » (J. Guillaumin, 1996, p. 166)

De tels sujets ont besoin de garder cette pseudo-représentation au devant de la scène de la vie psychique, car l'écartier, c'est risquer de la perdre. Seul ce prototype d'objet maternel interne permet au sujet de s'affranchir un moment de l'objet car il ressent ponctuellement cette image comme une représentation réelle de l'objet maternel. Ces sujets ont une image psychique, « trace mnésique perceptive » (R. Roussillon, 1995, p.1361) de la mère, qui va permettre cette première sortie de l'indifférenciation.

« Le concept de trace mnésique perceptive [...] tente de cerner l'existence de trace non représentative, c'est-à-dire de trace qui signale une absence de trace. » (R. Roussillon, 1995, p. 1362)

Toutefois cette trace faute d'être représentative, va progressivement s'effacer. Les sujets ne peuvent maintenir ce prototype d'objet maternel interne d'où la difficulté à pouvoir vivre psychiquement détaché de l'objet. Le retour à l'indifférenciation est dû à cette difficulté à maintenir la représentation de l'objet maternel en son absence. Comme nous l'avons vu c'est au terme du processus projection-introjection (M. Klein, 1955), après avoir expérimenté la destructivité (D.W. Winnicott, 1971) qu'aurait dû se constituer l'objet interne. Nous avons vu dans le cas de Jérémy et Mélissa par exemple, que la sortie de leur état avait permis, grâce à une pseudo-introjection de structurer une ébauche de représentation interne de l'objet et de se dégager de la dépendance, pour un temps. Pour cela le passage à l'aire intermédiaire (D.W. Winnicott, 1952) est capital.

2.2.3. Le risque de penser aux apprentissages

2.2.3.1. Investir la nouveauté

C'est ainsi que les sujets en échec scolaire électif sont dans l'obligation de penser continuellement à l'objet maternel. Ces sujets ressentent inconsciemment que de penser à autre chose va leur faire oublier l'image de la mère. La crainte d'être de nouveau abandonné, mise en évidence au W.I.S.C., se caractérise par une peur de la nouveauté. Celle-ci est flagrante chez Mélissa dans ses réactions angoissées. En outre l'item Code sera toujours échoué pour ceux qui ont déjà vécu l'abandon physique ou même psychique. Nous rapprochons cette appréhension de l'angoisse du 8ème mois (R.Spitz, 1968). L'altérité et la nouveauté mettent en branle l'unité mère-enfant, déjà fragile. Le risque de perdre de nouveau la mère est alors accentué. Pour le sujet investir la nouveauté c'est écartier de son esprit l'image de l'objet. Et écartier cette image c'est risquer de la perdre puisqu'elle n'est pas internalisée. Alors le sujet la maintient continuellement à l'esprit. Cette image va prendre toute la place de la pensée et du coup aucun apprentissage n'est possible.

Lors des entretiens, cette crainte particulière sera souvent évoquée. Mélissa dira toute la difficulté à penser à autre chose en dehors de penser à sa mère. Lorsque je lui demanderai ce qu'elle fait lorsqu'elle ne pense pas à elle, elle dira pouvoir investir les apprentissages, mais elle dira aussi, à un autre moment : « Ch'ais pas » attestant de son incapacité à penser si l'objet n'est pas continuellement présent à l'esprit. La réponse est presque identique avec Nadine qui, à ma question au cours d'un entretien où le délire prenait une trop grande place : « A quoi penses-tu quand tu ne penses pas à maman ? »

répondra : « Je pense à rien » Puis elle ajoutera : « Quand je pense trop à maman... Je pense très fort, j'arrive pas à travailler. » Jérémy confiera : « J'oublie des fois, en oubliant j'arrive à travailler » Au cours du W.I.S.C. Lauric dira avec fermeté : « Quand y sont plus là (les parents), si on les revoit plus, on les oublie » Laëtitia précisera qu'elle pense beaucoup à sa mère, mais prétendra que ça ne l'empêche pas de travailler. Elle aimerait se convaincre que sa mère est presque le moteur de sa pensée. Mais très vite, elle admettra qu'il y des moments où elle s'efforce de ne pas penser à sa maman car si elle pense à sa mère, elle ne peut pas se concentrer. Alicia quant à elle dit s'inquiéter pour sa mère, penser toujours à elle et ressentir le vide de son absence.

Tout ceci atteste chez les sujets d'une pensée en permanence focalisée sur l'objet, ce qui empêche presque continuellement les apprentissages. La pensée permanente sur l'objet nuit à la réflexion et l'assimilation. Ainsi, il devient difficile d'investir les apprentissages lorsque l'esprit est continuellement occupé par l'objet.

Que se passe-t-il exactement au niveau de la psyché du sujet ?

2.2.3.2. Capacité d'être seul, Fonction d'effacement et apprentissages

Cette peur qu'éprouvent les sujets de perdre l'objet est à mettre en lien avec la capacité d'être seul (D.W. Winnicott, 1958). Cette aptitude témoigne de la maturité du développement affectif du sujet.

« Si elle est insuffisante, son développement s'en trouve arrêté : il s'agit de l'expérience d'être seul, en tant que nourrisson et petit enfant, en présence de la mère. [...] La capacité d'être seul est basée sur l'expérience d'être seul en présence de quelqu'un. » (D.W. Winnicott, 1958, p. 327-330)

Cela implique que le sujet ait été capable antérieurement d'élaborer un monde interne et de retrouver un monde intermédiaire en l'absence de l'objet. Cela n'est possible que si l'objet, extérieur au départ, est introjeté et représenté. Il doit y avoir dans la psyché l'existence d'un bon objet intériorisé.

Nous avons vu que le processus d'introjection a été défaillant chez les sujets en échec scolaire électif. Ils n'ont donc pu créer une représentation de l'objet interne.

« Le bon sein ou le bon pénis intériorisés, ou les bonnes relations intériorisées, sont suffisamment bien établis et défendus pour que l'individu ait confiance (du moins pour le moment) dans le présent et dans l'avenir. La relation de l'individu avec ses objets internes, qui va de pair avec une confiance dans les relations internes, fournit à elle seule assez pour vivre, de sorte que temporairement, il est capable d'être heureux, même en l'absence d'objets et de stimulations externes. » (D.W. Winnicott, 1958, p. 328)

Faute d'avoir intériorisé un bon objet, investir un nouvel objet ferait, pour le sujet en échec scolaire électif, disparaître la trace de l'objet présent continuellement à l'esprit.

Cette défaillance génère la difficulté à assimiler des connaissances car le sujet en échec scolaire électif ne peut garder à l'esprit toutes ses idées ensemble.

« L'appareil psychique doit [...] simultanément se vider pour percevoir et se remplir pour se souvenir. » (M. Berger, 1996, p. 47)

De tels sujets ne peuvent stocker leurs connaissances dans le préconscient, ce qui permettrait d'en assimiler d'autres. Car comme nous l'avons vu avec S. Freud, lorsque les traces mnésiques restent conscientes, elles limitent la capacité du système à recevoir de nouvelles excitations (S. Freud, 1920). Ce mouvement perpétuel, nécessaire au bon développement intellectuel de l'enfant est perturbé chez les sujets en échec scolaire électif car la psyché ne peut se vider régulièrement et rendre ainsi possible de nouvelles assimilations. Ainsi, cette activité essentielle aux apprentissages, que M. Sami Ali (1984) nomme la fonction d'effacement, est grandement défaillante. Les anciennes connaissances passent très difficilement dans le préconscient, pour laisser la place libre au niveau du conscient, afin que de nouvelles acquisitions puissent s'inscrire. Le processus est bloqué car la pensée est continuellement tiraillée entre la nécessité d'un bon fonctionnement de la fonction d'effacement pour progresser dans le scolaire et la crainte d'oublier l'objet qui n'a pu être intériorisé.

2.3. HYPOTHESE III

Dans la mesure où le sujet est dans tel ou tel "état", c'est-à-dire dans tel ou tel type de fonctionnement psychique et relation particulière à l'objet, il aura une attitude spécifique par rapport aux apprentissages. Ces derniers vont être investis ou non-investis en fonction de l'étape psychique où se situe le sujet. Le comportement et la psychomotricité seront différents. La personnalité même du sujet sera différente d'un moment à un autre. Au stade de "l'indifférenciation" se manifesteront des difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps, et des difficultés psychomotrices liées au corps et à la relation fusionnelle à la mère. Le corps du sujet se meut par rapport au corps de l'objet. La prestance remarquée chez ces sujets, marque l'illusion d'être sorti de l'"indifférenciation". Dans ce semblant de "différenciation", le sujet investit les apprentissages et l'espace est mieux structuré. Cependant, ce qui paraît acquis à cette phase ne peut se généraliser faute d'une pensée symbolique et conceptuelle complète. Le concept généralisable n'existant pas, tout est chaque fois à refaire. Le retour, par un processus régrident, est marqué par la dépression du sujet.

2.3.1. L'inclusion réciproque, conséquence d'un processus de projection échoué

Nous avons vu au début de cette recherche avec les travaux de M. Sami Ali (1974), que les sujets présentant un échec scolaire déséquilibré étaient pris dans un système d'inclusion réciproque avec l'objet. Nous avons nous-mêmes constaté les manifestations de ce système chez les sujets en échec scolaire électif. Si ce phénomène est normal pendant les premiers mois de la vie, il ne l'est pas lorsqu'il se prolonge dans le temps, d'où certaines conséquences sur le fonctionnement psychique futur du sujet. Nous avons développé l'idée selon laquelle c'est le processus de projection des premiers mois de la vie qui a été défaillant chez les sujets en échec scolaire électif. Voyons donc comment ce processus altéré a généré le maintien dans l'inclusion réciproque.

2.3.1.1. L'altération du processus de projection

Dès 1895 S. Freud parlera du processus de projection. L'attention du bébé est primitivement tournée vers l'extérieur cependant que la séparation entre le "dedans" et le "dehors" n'est pas accomplie. La projection étant étymologiquement l'acte de l'acte de lancer en avant, elle va donc accroître l'écart qui s'interpose entre le sujet et l'objet. Elle va permettre la constitution de l'espace et des objets par le truchement du corps. Le corps est donc un « pouvoir originel de projection » (M. Sami Ali, 1970). Si tout se passe bien, le processus projection-introjection, lors des relations fantasmatiques mère-enfant crée un "dehors" où les objets sont des extensions ou des images du corps dans le monde extérieur.

Alors qu'ils auraient dû sortir de la relation fusionnelle vers 3 mois, âge de la première mise à distance entre la mère et l'enfant, les sujets en échec scolaire électif sont restés dans une sorte d'identification adhésive (Esther Bick, 1968) à la mère. Ainsi, ils ont été maintenus dans l'inclusion réciproque. Comment s'est alors déroulé le mécanisme d'identification projective ?

Dans l'inclusion réciproque, l'espace étant conçu de telle façon que le "dedans" est aussi le "dehors" et que le "contenant" est aussi le "contenu", le monde est donc vécu par les sujets en échec scolaire électif, dans le corps et le corps dans le monde. Le problème se pose donc en terme de structuration spatiale. Les sujets ont été en général maintenus dans une organisation topologique bidimensionnelle. Il y a eu échec d'une mise à distance sujet-objet au niveau imaginaire, niant ainsi la distance réelle qui sépare le sujet de la mère. La dimension de l'espace n'a donc pas été vécu comme ayant une distance. Seule le processus de projection permet d'établir cet écart. La projection s'effectuant à partir du corps et s'employant à créer une distance a été presque totalement mise en échec. Dans cet espace particulier il y a eu impossibilité au moment opportun, de séparer le sujet de l'objet, la projection devant continuellement mettre à distance un objet double du sujet, dans un espace où la distance ne peut exister. Un processus de projection adéquat aurait permis au sujet de sortir de l'inclusion réciproque. Ainsi, presque en permanence le "dedans" demeure-t-il au présent, le "dehors", le "contenant", le "contenu" chez les sujets en échec scolaire électif.

Le processus régrédient fait revivre au sujet ces relations d'inclusion réciproque en passant d'un espace faiblement tridimensionnelle à une organisation bidimensionnelle. C'est alors que se perd la distance à laquelle l'objet a été maintenu un moment. Nous ne pouvons pas dire qu'il n'y a pas eu pour les sujets en échec scolaire électif de phénomènes projectifs mais, certainement des phénomènes projectifs particuliers ou tout du moins minimes. Dans ces moments régressifs il y a comme un collage sujet-objet engendrant l'évanescence des limites. Nul doute alors d'une défaillance du Moi-peau (D. Anzieu, 1985) et par extension du moi, car les limites de l'image du corps présentent des analogies avec les frontières du moi.

« Le moi est avant tout un moi corporel, il n'est pas seulement un être de surface, mais il est lui-même la projection d'une surface. » (S. Freud, 1923, p. 238)

2.3.1.2. Un maintien dans l'inclusion réciproque

Les sujets en échec scolaire électif demeurent donc généralement dans l'inclusion réciproque dans ce que D. Anzieu appelle l'inclusion mutuelle des psychismes (1985).

Elle caractérise l'organisation fusionnelle primitive et est donc une sorte d'indifférenciation sujet-objet. Rappelons que l'inclusion réciproque se caractérise par deux organisations : la symétrie spéculaire et la complémentarité imaginaire. Selon M. Sami Ali (1974), dans l'espace bidimensionnel géré par des mécanismes d'inclusion réciproque, le "dedans" contient le "dehors" et vice-versa. Ainsi, pour les sujets en échec scolaire électif tout se reflète dans tout. Il y a enfermement du système dans lui-même. Il n'y a qu'un seul objet qui est le sujet à la fois. La configuration ramène donc, à une relation duelle mère-enfant caractérisée par une complémentarité imaginaire entre deux termes identiques où chacun est soi, l'autre et une partie de l'autre. Nous avons vu cette inclusion Chez Amin lorsqu'un visage se superpose sur un autre visage dans ses dessins. Chez Mélissa, il nous a été rapporté qu'elle imite souvent sa mère qui aboie, comme si elles ne formaient qu'une seule personne. En outre parfois, dans ses discours, lorsqu'elle s'adressera à moi, elle dira dans une sorte de collage : « Tu-je » Je constaterai cela chez Thomas lorsque je serai le cyclope et aussi celle qui est mangée par le cyclope. Ce fait est aussi visible par la manière qu'ont les sujets en échec scolaire électif d'avoir continuellement besoin de la présence de l'autre pour travailler. Les sujets ont en outre pour habitude lorsqu'ils sont concentrés d'approcher au maximum leur tête de la table, comme s'ils voulaient se coller à elle et créer ainsi un espace sans profondeur. D'ailleurs, alors qu'ils ont tous atteint l'âge où ils devraient pouvoir représenter la profondeur, nous constaterons qu'aucun ne l'a fait. Nous avons en outre constaté la symétrie spéculaire chez Lucille, sujet de Maîtrise (Cf. K. Chikh, 1992). Lors d'une épreuve de cubes, elle me fournira une réponse juste si je la considère par rapport à moi qui étais en face d'elle. Ses réponses sont en fait en miroir.

Cette organisation forme donc une totalité fermée, un système circulaire où indéfiniment le même communique avec le même. C'est ainsi que, comme nous l'avions vu précédemment, l'accessibilité du sujet à une phase objectale complète est totalement compromise. Il subsiste des manques dans le champ perceptif où, l'inclusion réciproque ne s'efface pas. Chez les sujets en échec scolaire électif des mouvements régressifs importants se manifestent de façon récurrente où soudain ressurgit cet espace archaïque.

2.3.2. Conséquences de l'inclusion réciproque

2.3.2.1. Le retour du passé dans le corps du sujet

Nous avons noté ces défaillances de l'utilisation du corps chez tous les sujets. Nous avons d'ailleurs répertorié ces difficultés dans la grille d'observation. Ils semblent ne pas savoir utiliser leur corps adéquatement. Hormis Mélissa à l'étape 2 de son discours, aucun sujet ne peut représenter un corps opaque ayant tous ses membres et bien proportionné. Amin ne peut représenter de bras. Jérémy se représente en fourmi. Mélissa représente un corps tordu à la première étape de l'entretien. Chez Laëtitia les corps sont vides. Thomas encore et même Éric parlent de personnages qu'ils ne représentent pas. En outre, nous avons constaté que les représentations sont toujours sans relief.

Le schéma corporel est une représentation unifiée du corps, acquise par l'expérience répétée des sensations élémentaires. Il est une structure établie précocement (vers 25 mois) inscrite dans un cadre fictif de l'usage possible du corps en mouvement. Une bonne

connaissance du schéma corporel permet de localiser dans le corps des sensations coutumières. Il est un médiateur organisé entre le sujet et le monde qui l'environne (F.Dolto, 1984). Invariable après l'âge de 6 ans, le schéma corporel est objectif et commun à l'espèce. Chez les sujets en échec scolaire électif l'utilisation fonctionnelle du corps est entravée. La plupart des auteurs parlent alors de « trouble de l'image du corps ». Autrement dit le schéma corporel en tant que structure du corps projeté dans l'espace par le mouvement et les sensations peut donner lieu à de multiples anomalies où se trahissent des singularités. C'est l'histoire du sujet qui les inflige à cette structure abstraite. L'image du corps, différente d'un individu à un autre puisque se constituant par rapport à l'histoire personnelle, lorsqu'elle est touchée devient inadaptée. Elle remonte aux vécus les plus archaïques, aux premières relations mère-enfant de chacun. L'image du corps est une construction inconsciente, essentielle pour amorcer tout mouvement (P. Schilder, 1968). Ses déficiences sont ainsi mises en évidence lors d'actions motrices. C'est ainsi qu'elle rend compte de la faculté d'utiliser son schéma corporel de façon adéquate ou non. Les défaillances de l'image du corps, que nous avons notées chez les sujets en échec scolaire électif ont donc un sens et une origine liés au vécu propre de chaque sujet. Cette image du corps est donc une image du passé qui s'actualise dans le présent. Lorsque tout se passe bien, le corps se projette librement pour créer une totalité imaginaire où le sujet peut se reconnaître. Ainsi, précise M. Sami Ali :

« Le corps imaginaire n'est pas seulement l'image projetée sur une surface, il est aussi la surface que révèle un moment crucial d'une histoire énigmatique. Et, il coïncide parfaitement avec la série inachevée de ses apparences qui se nomment images du corps. » (M. Sami Ali, 1977, p. 87)

Les actes psychomoteurs non réussis, des sujets en échec scolaire électif, entrent dans la catégorie des actes qui n'ont pas eu de réponse à un moment de la vie des sujets. D'où le constat chez eux, de répétitions inlassables et maladroites des mêmes gestes qui ne correspondent pas à ce qu'il est nécessaire de faire, sans qu'ils ne soient jamais réussis. C'est comme si le sujet avait des gestes de bébé dans un corps de grand. Ce sont des mouvements des premiers mois de la vie qui n'ont pas eu de réponse de l'environnement au moment opportun, ce qui n'a pas permis au sujet d'organiser certains secteurs de sa pensée et de se représenter ces gestes. Par ces actes, le sujet cherche à vivre des expériences relationnelles restées en latence d'actualisation. Dans ces situations le moi est débordé par l'acte, et réalise qu'il n'arrive pas à se le représenter d'où la colère, l'embarras ou alors la honte du sujet. Ainsi lorsque nous verrons les sujets répéter les mêmes gestes alors que la consigne semblait comprise nous ne comprendrons d'abord pas que l'acte qui se répète est en fait en quête d'un contenant qui sera contenant par la représentation qu'il fournira au sujet. C'est ainsi que les contenants défaillants du passé ressurgissent comme une sorte de retour du refoulé.

2.3.2.2. Le défaut de vision binoculaire

Etayons notre hypothèse à l'aide du défaut de vision binoculaire. Le strabisme est un des éléments de notre grille d'observation. Nous avons en effet constaté que la plupart des sujets présentaient un strabisme intermittent.

Lorsque tout se passe bien la convergence visuelle débute vers trois mois. La vision

binoculaire va faire éclater l'espace fusionnel créant ainsi la perception de la profondeur et introduisant la troisième dimension. Elle éloigne l'objet pour mieux le saisir.

« L'image d'un cône matérialisant [...] la convergence visuelle fonctionne originellement comme un schéma de représentation qui médiatise les échanges entre soi et les autres. Or la qualité positive ou négative de ceux-ci dépend de l'orientation du même cône dans l'espace selon qu'il converge ou diverge relativement au sujet. » (M. Sami Ali, 1974, p. 116)

La constitution d'une bonne convergence visuelle met donc en jeu la possibilité d'une projection sensorielle qui vise à mettre l'objet à distance en créant la profondeur. Ainsi, pour les sujets en échec scolaire électif, il aurait fallu une mise en œuvre d'une énergie pulsionnelle et agressive qui permette de détacher l'objet de soi et de le localiser dans l'espace. La projection visuelle implique donc l'éloignement de l'objet. Le strabisme ne se comprend donc pas comme un phénomène isolé. C'est très clairement la relation particulière à l'objet primaire, qui a perturbé le processus projectif maintenant le sujet dans l'inclusion réciproque, et engendré cette altération de la vision binoculaire. Ainsi, pour les sujets en échec scolaire électif "voir" a été, et est dans les phases régressives, "se voir" dans ce qui est vu comme tout objet appartenant au visible. La vision englobe ici dans un même espace bidimensionnel le sujet qui perçoit et l'objet de la perception.

« Yeux au-dedans des yeux, corps qu'enferme une partie du corps, objet se contenant lui-même. » (M. Sami Ali, 1984, p. 60)

Nous avons constaté cela chez Amin au cours de la réalisation de presque tous ses dessins ou encore chez Lucille (K. Chikh, 1992).

Il aurait fallu que le processus projection-introjection se passe bien pour qu'il n'y ait pas défaut de la vision. Ainsi le strabisme caractérise les défaillances de la projection. Il se comprend chez les sujets que nous avons étudiés comme un échec de l'éclatement de l'espace d'inclusion réciproque et comme une volonté de maintenir cet espace. L'ouverture à la tridimensionnalité a ainsi été compromise. Tous les repères sont alors faussés d'où la difficulté à apprécier les distances. De ce fait, au lieu de prendre conscience que le regard se déplace, un mouvement est prêté aux objets. Nous constaterons grandement ce fait dans la manière qu'ont certains à manipuler les cubes au W.I.S.C. : ils bougent leur corps au lieu de déplacer les cubes. André nous dira même, que les cubes bougent tout seuls.

2.3.2.3. La nécessité d'un médium-malléable

2.3.2.3.1. Médium-malléable, emprise et agressivité

Nous avons constaté et ceci dès notre arrivée dans les centres où nous avons effectué nos recherches, la grande agressivité des sujets. Ce comportement presque continuellement querelleur ne vise pas moins qu'à faire éclater la relation d'inclusion réciproque qui lie le sujet à l'objet. Il aurait fallu précocement que les sujets puissent exercer leur emprise sur les objets et les personnes de leur environnement afin de les transformer.

« Le tout jeune enfant doit pouvoir exercer son emprise sur son entourage, en le

forçant par ses cris ou ses mimiques. Il doit, corrélativement, être lui-même suffisamment objet de l'emprise de ce même entourage, c'est-à-dire porté, manipulé déplacé au gré du plaisir de l'autre et à la mesure de ses propres besoins, plaisir alors partagé dans ce mouvement d'emprises croisées vectrices de satisfactions. Au sein de ces mouvements nécessaires à l'élaboration d'une vie subjective et objectale suffisamment souple. » (A. Ferrant, 2001, p. 107)

Tout ceci ne vise pas moins qu'à créer du lien entre le sujet et l'objet. La constitution du lien impliquant nécessairement une part d'emprise (A. Ferrant, 2001).

Le concept de médium-malléable développé par René Roussillon (1985) nous permet de mieux saisir les soubassements de la constitution de ce lien.

« Pour que l'enfant puisse modifier très progressivement les relations de symétrie et d'inclusion réciproque qui lient son corps à celui d'autrui il faut qu'il rencontre une réalité malléable. » (M.Berger, 1986, p. 68)

Cet éclatement du système via une expérimentation adéquate du médium-malléable n'est ainsi possible que si l'objet est malléable, c'est-à-dire s'il résiste aux attaques du sujet sans s'effondrer mais aussi en ayant une réponse à ces attaques ni trop ferme ni trop molle. R. Roussillon utilise le modèle du médium-malléable, qu'il emprunte à M.Milner (1950, in R. Roussillon, 1985), pour comprendre ces fonctionnements. Le médium-malléable, dont la pâte à modeler donne une idée, est défini par les caractéristiques suivantes :

« Indestructibilité, extrême sensibilité, indéfinie transformation, inconditionnelle disponibilité et animation propre. » (R.Roussillon, 1991, p. 137)

Cette expérience, défaillante chez les sujets en échec scolaire électif, est très important car elle est génératrice de nombreuses difficultés à venir. De tels sujets n'ont pu expérimenter le monde de cette façon ou si peu. Il n'en demeure pas moins que la volonté de le faire est continuellement présente sous forme de combativité. J. Bergeret parle plus exactement ici de violence fondamentale (1984). Selon J.Bergeret :

« l'enfant va conserver cette violence non liée et flottante en lui, sans ancrage objectal suffisant et on verra se présenter une solution dépressive. » (J. Bergeret, 1984, p. 237)

La plupart des relations que de tels sujets ont avec l'autre sont empreintes de cette violence, par laquelle le sujet tente de rejouer le processus permettant l'acquisition de la représentation en général et de la représentation de l'objet en particulier. Nous verrons qu'en effet cet échec va mener à un état dépressif du sujet.

2.3.2.3.2. Médium-malléable et apprentissages

En outre, le médium-malléable est essentiel aux apprentissages. Nous avons constaté que chez la plupart des sujets la pensée représentative n'était pas très développée. Nous avons aussi pu confirmer que la pensée conceptuelle et symbolique était défaillante. En conséquence, il est difficile au sujet en échec scolaire électif de généraliser ce qu'il a pu acquérir à un moment ou à un autre de ses apprentissages. Il ne peut, nous l'avons vu, transposer la méthode précédemment comprise pour réussir de nouveaux exercices. Ce défaut de pensée généralisable est confirmé par la difficulté qu'ont certains à répondre aux items comme Similitudes au W.I.S.C.. Lorsque les données deviennent plus

abstraites le sujet se bloque et commence à répondre n'importe quoi ou alors donne deux réponses qui correspondent chacune à un élément de la question. Le concept de médium-malléable nous aide à comprendre cette absence de pensée généralisable. L'expérience de vivre adéquatement le médium-malléable va permettre l'acquisition de la représentation psychique. René Roussillon (1991) explique que c'est l'objet transitionnel ou les processus transitionnels qui représentent pour l'enfant l'existence de la représentation. Cela représente une transformation en train de s'accomplir dans sa psyché. Cependant, il faut que cet objet ou ces processus aient certaines caractéristiques. L'enfant doit sentir l'objet comme étant externe et animé. Il faut qu'il puisse en disposer librement pendant la période où ces processus se construisent et qu'il se les approprie. Le médium-malléable est,

« l'objet transitionnel du processus de représentation. » (R.Roussillon, 1991, p. 137)

Ce qui veut dire qu'il représente les processus de représentation tant que l'enfant ne dispose pas du concept de représentation de façon complète et organisée.

Maurice Berger précise qu'

« apprendre, c'est en grande partie saisir comment un élément se transforme en un autre, qu'il s'agisse de réaliser une addition avec deux chiffres ou une synthèse de plusieurs données. » (M. Berger, 1996, p. 208)

Ainsi, lorsque le sujet ne peut utiliser convenablement ces processus par manque de malléabilité et de manipulation de l'environnement, il ne peut accéder à la fonction symbolique complète. Il éprouve alors des difficultés à se représenter la transformation d'un objet en un autre et de concevoir mentalement les catégories et les classes, ce qui est essentiel aux apprentissages.

Toutefois, nous avons constaté que ces sujets n'avaient pas un manque total de symbolisation. Même si la pensée représentative est faible pour la plupart d'entre eux, le W.I.S.C. a montré qu'elle n'est pas inexistante. Nous avons en outre vu qu'ils avaient parfois des capacités de symbolisation dans diverses activités. Nous comprendrons à la suite de notre réflexion théorique comment ce fait est possible.

2.3.3. L'espace et le temps chez les sujets en échec scolaire électif

La projection, nous l'avons vu, permet la création d'objets-image-du-corps à partir du corps en tant que « pouvoir originel de projection » (M. Sami Ali, 1970). Sans un "bon" médium-malléable les sujets n'ont pu créer un espace et un temps par des processus projectifs adéquats. Car l'espace et le temps se structurent à partir d'une force de projection s'originant dans le corps qui consiste à transformer les objets en autant d'images du corps (M. Berger, 1986). Ainsi le corps permet la création d'une organisation symétrique de l'espace en profondeur et de percevoir les objets et les rythmes comme des représentations du corps propre. La latéralité se trouve au point de départ de ce processus de projection auquel est impari la construction de l'espace et du temps.

« La latéralité rend l'espace visible [...]. En créant la latéralité, le corps crée l'espace. » (S. Freud cité par M. Sami Ali, 1970, p. 17)

Le corps fonctionne donc dans cette genèse comme « schéma de représentation ». Né

dans la sphère de la psyché, l'espace et le temps deviennent donc par projection, le cadre général de toute perception interne et externe. La projection reste donc indissociable du corps, car elle prend racine dans le corps ; comme si le fait d'avoir un corps était synonyme d'avoir un espace et un temps corporel se manifestant dans le monde extérieur. L'espace et le temps viennent donc se projeter dans toute perception en tant que forme de perception.

Les défaillances de repérages dans l'espace et dans le temps ont été révélées chez les sujets en échec scolaire électif. Que s'est-il alors passé pour ces sujets pris dans des mécanismes d'inclusion réciproque ?

2.3.3.1. Une appréciation singulière de l'espace

Le processus de projection s'organise à partir du corps et aboutit à la formation d'un espace que délimite un "dedans" et un "dehors". Des lignes provisoirement projetées à partir de ce centre qu'est le corps se déploient dans une étendue.

2.3.3.1.1. Espace de l'inclusion réciproque

Du fait de l'échec de la projection, l'espace d'inclusion réciproque est une surface plane, sans profondeur, où le "dedans" est aussi le "dehors", le "contenant" le "contenu" et où tous s'emboîtent. N'ayant pu agir adéquatement sur le milieu, il a donc été difficile au sujet pris dans les mécanismes d'inclusion réciproque de créer un espace-image-du-corps. La représentation de l'espace reste donc problématique dans la mesure où le cadre de référence n'est pas achevé. Ainsi, dans l'espace d'inclusion réciproque se superposent deux structures spatiales qui, s'annulant réciproquement donnent des anomalies sitôt que s'effectue le passage de l'espace corporel à l'espace de la représentation, car pour structurer l'espace de la représentation une projection adéquate est essentielle. Le corps n'est alors pas un objet appartenant à l'espace mais ce qui le détermine. Et, les dimensions corporelles "dedans-dehors", "haut-bas", "devant-derrière", "ici-là-bas", sont d'abords des repères spatiaux. Ce sont eux qui permettent à l'espace d'exister en tant que projection de la réalité corporelle. Ainsi, il y a eu précocement pour les sujets en échec scolaire électif des difficultés fondamentales à structurer l'espace. La défaillance de l'espace corporel est tel qu'aucun acte n'est adéquatement effectué au présent et ne permet ainsi à l'action de se fixer. C'est la raison pour laquelle nous l'avons vu, le même geste doit indéfiniment se répéter, comme lors de son apprentissage, sans jamais trouver de contenu fixe et définitif. Dans cet espace d'inclusion réciproque, le processus d'autonomisation corporel s'étant arrêté chez le sujet c'est l'objet qui lui permet d'exister dans l'espace.

L'espace d'inclusion réciproque, où les relations sont symétriques et non réversibles, est une manière singulière de vivre l'espace chez les sujets en échec scolaire électif. Du point de vue fantasmatique le réel serait donc inclus dans l'imaginaire chez les sujets. C'est pourquoi il semble que la perception soit chez eux comme une sorte de pseudo-perception où le perçu est transformé en imaginaire. Toute distance s'abolit alors avec le réel. L'absence de profondeur, caractérisée par exemple par la difficulté des sujets à apprécier les distances, atteste de la présence de cette structure spatiale

bidimensionnelle. Cette structure n'est pas moins qu'une projection du corps propre, de sorte que celui-ci est dans un espace qui est lui-même le corps. Le sujet est alors partout, dans un "dedans" qui est un "dehors" et inversement. On comprend dès lors que l'objet peut exister à l'intérieur de lui-même, comme par exemple chez Amin qui signe de plusieurs signatures les unes sur les autres, ou qui dessine un personnage sur un autre personnage. Ici l'espace peut se contenir lui-même. Il y a alors pour le sujet perte de soi dans un espace qu'il vit de manière désordonnée, chaotique, sans maîtrise et sans limite. Tout devient alors incommensurable et rien n'a alors d'identité. La réalité pour le sujet est fonction de sa perception et celle-ci est faussée par ce corps perdu dans un espace sans repère. On comprend dès lors toutes les difficultés des sujets à structurer l'espace. Leur comportement devant une feuille de papier est un indice de cette instabilité mettant en jeu la situation du corps dans l'espace et la position des objets par rapport à leur corps : la plupart des sujets se tortillent, retournent la feuille en tout sens, adoptent un angle puis le change au cours du travail, etc. Tout est désordonné dans l'espace feuille.

2.3.3.1.2. Latéralisation et écriture

Les difficultés de la latéralisation sont liées à la structuration de l'espace à l'origine. Faute d'une bonne projection de la latéralité corporelle chez l'enfant rien ne se construit et tout reste à recommencer à chaque fois. Ainsi, la reconnaissance de la droite et de la gauche sur le corps propre, sur autrui ou dans l'espace nécessite chez les sujets un laborieux effort de concentration. Ainsi, la droite et la gauche ne cessent de renvoyer aux origines mêmes de leurs acquisitions, à savoir durant la projection primordiale. Le sujet en échec scolaire électif existant dans un corps qui est le corps maternel, la latéralité se trouve prise dans une problématique où le sentiment de perte dans l'espace est dû non seulement à l'insuffisance des repères corporels mais aussi que l'espace lui-même est un corps qui par défaillance du processus projectif se trouve mal latéralisé, soumis à la symétrie. C'est un corps que le sujet ne possède pas et qui introduit la possibilité que tout puisse s'inverser. Au lieu de stabiliser l'espace, en lui fournissant des repères fixes, le corps le livre à une incertitude où se reflète toutes les incohérences des relations précoces mère-enfant. Ainsi, répondant à une question de déplacement de bâtonnets dans une épreuve piagétienne Lucille, cas de Maîtrise de psychologie (K.Chikh, 1992), me fournira une bonne réponse si nous l'envisageons par rapport à moi : Me faisant face, Lucille ne s'apercevra pas que droite et gauche s'intervertissent sur autrui. C'est comme si la latéralité du corps propre déjà incertaine, se prolongeait indéfiniment dans l'espace sans y rencontrer de limite.

Ces défaillances de la latéralité expliquent en partie les difficultés d'écriture des sujets en échec scolaire électif. Ecrire suppose d'organiser un espace stable, reflétant les coordonnées du corps. Haut-bas et droite-gauche sont des repères fixes qui permettent au sujet d'avoir des possibilités illimitées dans l'espace, de créer un texte, qui prend sens. C'est la projection de l'espace corporel qui transforme la page blanche en un espace de représentation.

« La scène de l'écriture est une scène latéralisée, interdisant que les mots, une fois tracée, puissent être des images qui s'intervertiraient indifféremment. » (M. Sami Ali, 1990, p. 14)

Par conséquent, les sujets en échec scolaire électif ne peuvent acquérir l'écriture dans un espace toujours en mouvance, sans repère fixe, flou, sans maîtrise et non-orienté. On comprend dès lors les écritures des sujets totalement désorganisées (celle d'André) ou totalement irrégulière (celles de la plupart des sujets). On comprend en outre les inversions de chiffres et de lettres : le haut pouvant devenir le bas, la droite la gauche et vice versa (exemples : 9=6 ; d=q). Seule l'écriture à un sens univoque et exige que le corps cesse de l'être. Aussi, en l'absence d'une reconnaissance immédiate, sur soi et autrui, de la droite et de la gauche, l'apprentissage de l'écriture est en échec.

2.3.3.1.3. Un espace momentanément cohérent

Cependant, nous avons constaté chez les sujets en échec scolaire électif, que des difficultés à structurer l'espace peuvent parfaitement coexister avec une capacité temporaire à le structurer adéquatement. Selon M. Sami Ali (1990), il s'agit à ce niveau là d'une représentation rationnelle de l'espace autorisant toutes les opérations que les sujets effectuent en vu des tâches adaptatives. Ainsi, les sujets se repéreraient parfaitement dans un espace "réel", familier, comme s'ils utilisaient des règles de fonctionnement représentant la norme à laquelle il faut s'adapter. Il s'agirait de règles qu'ils appliqueraient sans passer par le corps, au détriment même du corps. C'est une des raisons pour laquelle les défaiances des sujets en échec scolaire électif semblent si mystérieuses.

Ces possibilités adaptatives ponctuelles sont liées en outre selon nous, à la capacité du sujet à pouvoir temporairement se retirer de cette relation d'inclusion réciproque qui d'une certaine manière l'emprisonne. Ce retrait permet au sujet de ne plus être dans un espace bidimensionnel, mais d'être un moment dans un espace ayant une tridimensionnalité. Entre le sujet et l'objet un écart est créé. Les objets dans l'espace deviennent moins instables et le corps a enfin une place dans un espace ayant un minimum de repères. Le rapport à l'espace du sujet en échec scolaire électif dans ces moments représente une sorte de projection "réussie". L'espace est momentanément cohérent. Par conséquent toute difficulté concernant l'espace (écriture, géométrie, etc.) relève d'une projection qui a enfin des possibilités à s'opérer entre l'espace corporel et l'espace de représentation. Le corps propre fonctionnant comme « schéma de représentation » (M. Sami Ali, 1970) est donc pour un temps adéquatement opérationnel. Nous saisirons par la suite pourquoi cette relation à l'espace est parfois possible.

2.3.3.2. Une structuration particulière du temps

A l'instar de l'espace, la représentation du temps s'élabore dans la relation primordiale du sujet à la figure maternelle. Celle-ci assume l'organisation de la temporalité en attendant que s'achève l'autonomie corporelle du sujet. Le temps du corps s'élabore à travers les échanges précoces entre la mère et l'enfant. Ainsi il suffit que le corps n'ait pu acquérir ni rythme, ni dimension fixes reposant sur des repères internes pour que la structuration temporelle soit bouleversée. C'est ce qui se produit lorsque les sujets demeurent dans l'inclusion réciproque. Alors que les relations spatiales, dont la structure est fondée sur la réversibilité des rapports spatiaux, deviennent irréversibles, le temps, normalement irréversible, devient réversible. Il y alors chez les sujets en échec scolaire électif création

d'un temps répétitif que fonde la récurrence du même.

2.3.3.2.1. Un temps social

La première notion du temps que nous acquérons tous se structure dans la relation avec l'objet maternel. Ainsi, les soins, les tétés, les moments de communication (etc.) qu'apporte l'objet primaire introduisent une temporalité en harmonie ou non, avec le corps (M. Sami Ali, 1990). Toutefois, l'objet instaure une autre temporalité, en rapport avec le social. Le temps se constitue donc aussi sous forme de représentations pouvant être des repères socioculturels. Lorsque les sujets en échec scolaire électif se repèrent dans un temps, il se peut que ce dernier se passe du corps, d'où son apparente normalité.

Nous avons en effet remarqué que malgré les grandes difficultés des sujets en échec scolaire électif à structurer le temps au niveau représentatif, ils sont cependant capables de se repérer dans le temps du quotidien. C'est comme s'ils sujets arrivaient à se repérer dans un autre temps. Les soins maternels introduisent une cadence constituant l'ébauche de toute temporalité. S'installe donc une temporalité en harmonie avec le corps ou rompant l'harmonie. La rupture s'opère en fonction d'une organisation temporelle sociale représentée et actualisée par la mère. Ainsi, le fonctionnement oscille entre le biologique et le social. Ceci aboutira à l'insertion progressive du temps corporel dans le temps social. Le temps s'instaure donc sous forme de représentations pouvant être soit des repères socioculturels, soit des principes de structuration dérivés du corps en tant que « schéma de représentation » (M. Sami Ali, 1970), soit du mélange des deux. Le temps, représentation que chacun doit créer, a ainsi pour origine un ensemble de conditions dynamiques internes et externes liées à la relation à l'autre. Ainsi, à l'instar de l'espace, le temps du quotidien, est un temps qui se passe du corps, d'où son apparente normalité. Il est un temps concret qui ne fait pas ou peu intervenir l'imaginaire. Face à la genèse "normale" où le temps garde un lien avec l'imaginaire, s'est constitué un temps en dehors du sujet en rupture avec l'imaginaire, au détriment de la projection. Ce temps qui ne semble pas défaillant est un temps qui se passe du corps.

Nous allons voir qu'un autre temps semble adéquatement constitué.

2.3.3.2.2. La défaillance rythmique

Etrangement, la phase exploratoire de la recherche avait révélé que certains sujets étaient dans l'incapacité de résoudre certains types d'exercices, alors que le W.I.S.C. a montré qu'ils étaient capables de réussir dans des items analogues. Cela a été particulièrement visible à l'item Arrangement d'images où cette épreuve met en évidence la capacité d'ordonner temporellement et logiquement les évènements. Si aux observations les sujets ont présenté une incapacité à se repérer dans le temps, certains d'entre eux ont obtenu au W.I.S.C. une note relativement élevée. Alicia a eu 8 et aurait pu avoir plus si elle avait été plus rapide. Jérémie obtient aussi 8 ce qui est une note relativement bonne au regard de sa moyenne. Thomas encore obtient 9. Pouvons-nous penser que leur rapport au temps est différent d'un moment à l'autre ? Le temps spécifique à l'épreuve Arrangement d'images, ne se passe ni de projection, ni du corps, ni d'imaginaire.

Le temps du bébé est un temps rythmique. S. Freud se serait posé la question du rythme dans les processus psychiques. L'inscription psychique au niveau de l'inconscient se ferait d'abord de façon rythmique. Geneviève Haag (1995) apportera un élément nouveau qui éclaire la nature du contenant de pensée global en lien avec la rythmicité. Le premier contenant est celui de l'enveloppe (D. Anzieu, 1985), d'une contenance (W.R. Bion, 1962) et en cela il est un fond. Il est :

« une paroi où s'impriment des formes élémentaires de la pensée primitive. » (G. Haag, 1995, p. 64)

La particularité de ce fond, c'est qu'il est fondé par la rythmicité. Car, ce qui se passe entre la mère et l'enfant est géré de façon rythmique. La tétée, les soins, le sommeil, tout cela se déroule avec un rythme propre à la relation mère-enfant.

Jean-Marie Gauthier (1999) développe aussi l'idée selon laquelle c'est la mère qui, dans sa façon de s'occuper de son enfant durant les premiers mois de la vie, va lui transmettre des rythmes qu'il va progressivement intégrer.

« C'est la stabilité rythmique de notre fonctionnement corporel (interprété et donc organisé par l'autre, par notre mère) qui constitue le socle de notre identité. L'identité est ainsi avant tout basée sur un phénomène temporel et suppose la constitution d'une mémoire personnelle du corps. Mais, cette continuité corporelle ne peut prendre sens qu'en lien avec la discontinuité, par quoi nous retrouvons la question des rythmes : C'est le mouvement qui indique les repères les plus stables, le continu au-delà du discontinu. » (J.-M. Gauthier, 1999, p. 112-113)

Le temps physiologique que scandent les besoins du corps selon qu'ils soient satisfaits, insatisfaits, satisfaits est aussi en rapport avec la fonction maternelle. Il s'agit d'un rythme cyclique élémentaire de tensions et de décharges qui une fois mise en place ne nécessite aucun réglage. La mère joue le rôle de synchronisateur des différents rythmes de l'enfant. Elle permet à ceux-ci de s'harmoniser. Dans ce climat maternel précoce s'instaure un rythme caractéristique du temps du corps qui se passe dans sa genèse de repère extérieur et d'objectivation. Les besoins corporels étant satisfaits par la mère sans avoir à y penser.

Ainsi, les sujets en échec scolaire électif n'ayant pas atteint le processus d'autonomisation corporel, c'est l'objet maternel qui d'une certaine manière continue à organiser le temps. Le rythme lui-même ne s'autonomise pas et il dépend toujours de l'objet maternel. Si l'objet n'est plus là, c'est toute l'organisation du temps qui est complètement chaotique. En conséquence, le temps lié à un processus de projection prenant appui sur le rythme corporel et l'amplifiant afin de le faire coïncider avec le rythme des choses, ne peut se réaliser pleinement. Les choses paraissent avoir continuellement un rythme désaccordé. Le corps va alors porter les traces de ses relations rythmiques. Dans le cas de relations défectueuses précoces entre l'objet et le sujet, il est très probable que ce dernier présente dans sa manière d'être cette « rythmicité anarchique d'autrefois. » (Maurice Berger, 1999, p. 130)

2.3.3.2.3. Un temps circulaire

Nous avons constaté qu'une certaine notion du temps est étrange chez les sujets. Le
est protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

temps de Mélissa par exemple, à Arrangement d'images où sa note de 4 confirme la difficulté à ordonner logiquement et temporellement les évènements, les items échoués ont l'ordre : 2.3.4.5.1. ou encore : 3.2.1.6.5.4. Que signifie ce temps chez Laëtitia qui raconte l'histoire de cette fillette qui fait des tours et puis qui revient chez elle ? Que signifie le temps de Céline qui m'entraîne dans une spirale où je me sens en risque de perdre pieds ? Que signifie encore le temps de Jérémy qui relate toujours une histoire revenant sur elle-même ? Toutes les histoires semblaient dessiner un cycle, comme si le temps tournait sur lui-même. S'agirait-il du temps des relations précoceS ?

Nous avons vu que le rythme, la notion de temps rythmique est celle des processus primaires. A la première partie de l'enfance, la temporalité n'est pas organisée suivant un mode chronologique, mais suivant un temps scandé par les soins, la tétée (etc.) assurés par l'objet. Pour le bébé le temps c'est le retour du même, à savoir de la mère qui procure tous les éléments favorables à son bien-être et donc à la réduction des tensions qui l'animent. Le temps présenté par nos cas est visiblement fondé sur ce temps. Il est avant tout régi par des lois de la temporalité primaire où il y a retour du même. Ce temps des sujets est demeuré en grande partie circulaire comme il l'était dès le début de la vie. Le sujet s'éloigne et se rapproche de l'objet ou l'objet s'éloigne et se rapproche du sujet en fonction de la rythmicité de ce qui se déroule entre le bébé et la mère. Ce processus se déroule dans le temps et forme une spirale infernale où le sujet n'est ni différencié ni indifférencié de l'objet. Ainsi, pour les sujets en échec scolaire électif le temps paraît linéaire, alors qu'il n'est qu'une partie de la spirale qui va ensuite se replier sur elle-même. Les sujets ont montré qu'ils tentaient de sortir de cette spirale temporelle et aspiraient à atteindre une chronologie temporelle linéaire. Mais, ils sont pris dans un paradoxe. Le sujet sait que cela le conduira à la fin de ce temps circulaire et donc signifierait la fin d'un retour de l'objet. Le temps des histoires des sujets est ce temps circulaire où l'histoire a une certaine logique temporelle, mais où elle tourne perpétuellement sur elle-même. Ainsi est rendu impensable le temps linéaire car il mènera tôt ou tard à la séparation d'avec l'objet. La relation particulière entre le sujet et l'objet contribue donc à maintenir ce temps répétitif. Il s'agit d'un temps archaïque, temps des relations précoceS mère-enfant où le mode de fonctionnement en circuit fermé est composé d'un temps qui se renouvelle. Le corps, pouvoir originel de projection (M. Sami Ali, 1970) du sujet en échec scolaire électif, a des difficultés à faire émerger une force de cette spirale. Le sujet est donc pris dans une temporalité imaginaire qui renvoie à une causalité imaginaire dans laquelle les évènements n'étant pas temporellement orientés deviennent réversibles. N'ayant pas atteint une réelle différenciation sujet-objet il y a une absence totale de cadre de référence temporel. Ici encore la relation d'inclusion réciproque vient faire échouer la notion du temps chez les sujets. Cette relation ne permettant pas une projection adéquate ne peut mener à l'autonomie temporelle du sujet. Ainsi, le temps appartient au corps maternel. Le sujet n'est pas le sujet il est l'objet et l'objet n'est pas l'objet il est le sujet. Il y a donc multiplication du même, qui tour à tour se manifeste au sein d'une structure spatiale où tout se répète indéfiniment au-dedans et au-dehors du corps. Le temps des sujets en échec scolaire électif tourne donc sur lui-même.

3. Modèle théorique du fonctionnement psychique des sujets en échec scolaire électif

Notre réflexion, utilisant pour base les grandes lignes dégagées au cours de notre recherche et le retour partiel aux hypothèses exposées au début de cette étude, nous a permis d'arriver à donner sens à l'ensemble de notre travail et donc à un certain nombre de facettes non-élucidées de nos hypothèses. Notre travail théorico-clinique d'analyses durant plusieurs années a ainsi permis de constituer un modèle théorique de pensée utile à la compréhension du syndrome d'échec scolaire électif.

De nombreux éléments, profondément analysés dans les recherches de la plupart des auteurs sur ce sujet sont incontestables. Voyons par exemple comment R. Mises en 20034 décrit les paramètres qui se relient à des retards et des dysharmonies dans le développement des fonctions cognitives et instrumentales :

« L'enfant se montre porteur d'un manque de sécurité et de fiabilité internes qui compromet de façon durable la régulation de l'estime de soi. Ces défaillances le confrontent à une image de soi inacceptable, elles suscitent des tentatives de déni contre ces représentations et contre les sentiments dépressifs qui s'y relient ; se développent alors des affirmations de toute-puissance, d'autosuffisance qui peuvent mener jusqu'au refus de se soumettre

aux exigences de la réalité, notamment dans le registre scolaire. S'y articule l'incapacité de construire des idéaux qui laissent une marge suffisante de liberté ; l'enfant se fixe des objectifs inatteignables, mégalomaniaques, d'où résultent des échecs qui sont chaque fois, à l'origine d'une reviviscence des blessures narcissiques. En dépit de la gravité de ces aspects psychopathologique, il faut souligner la présence constante d'"ouvertures de type névrotique" qui sont de valeur positive mais sans que l'enfant -s'il n'est pas aidé- puisse entrer dans une configuration oedipienne structurante. Dans ce contexte, les clivages –notamment les clivages du moi– soutenus par des défenses archaïques assurent des "fonctionnements en faux-self", où se trouvent maintenues juxtaposées, des positions inconciliables, et sans qu'il y ait conflit interne, au sens du conflit névrotique. De cette manière d'un côté, se développent des aptitudes à la conformité, et même à la suradaptation, mais d'un autre côté, persistent des modalités archaïques de relations, de symbolisation, de fonctionnement mental. L'équilibre établit entre les deux versants est fragile : sa rupture entraîne des accès de panique ou l'émergence de sentiment de vide de la pensée. Pour se protéger de ces expériences douloureuses, l'enfant est conduit à contrôler ses engagements relationnels et à renforcer ses défenses, selon des modalités qui ont pour conséquence d'aggraver régulièrement les défaillances portées aux supports de la pensée et de la représentation ainsi que le désinvestissement de la scolarité. Dès lors, l'"hétérogénéité structurale" justifie des investigations cliniques et psychopathologiques suffisamment approfondies pour qu'on reconnaissse, sur un versant, la présence, en secteur, d'une pensée animiste, prélogique,

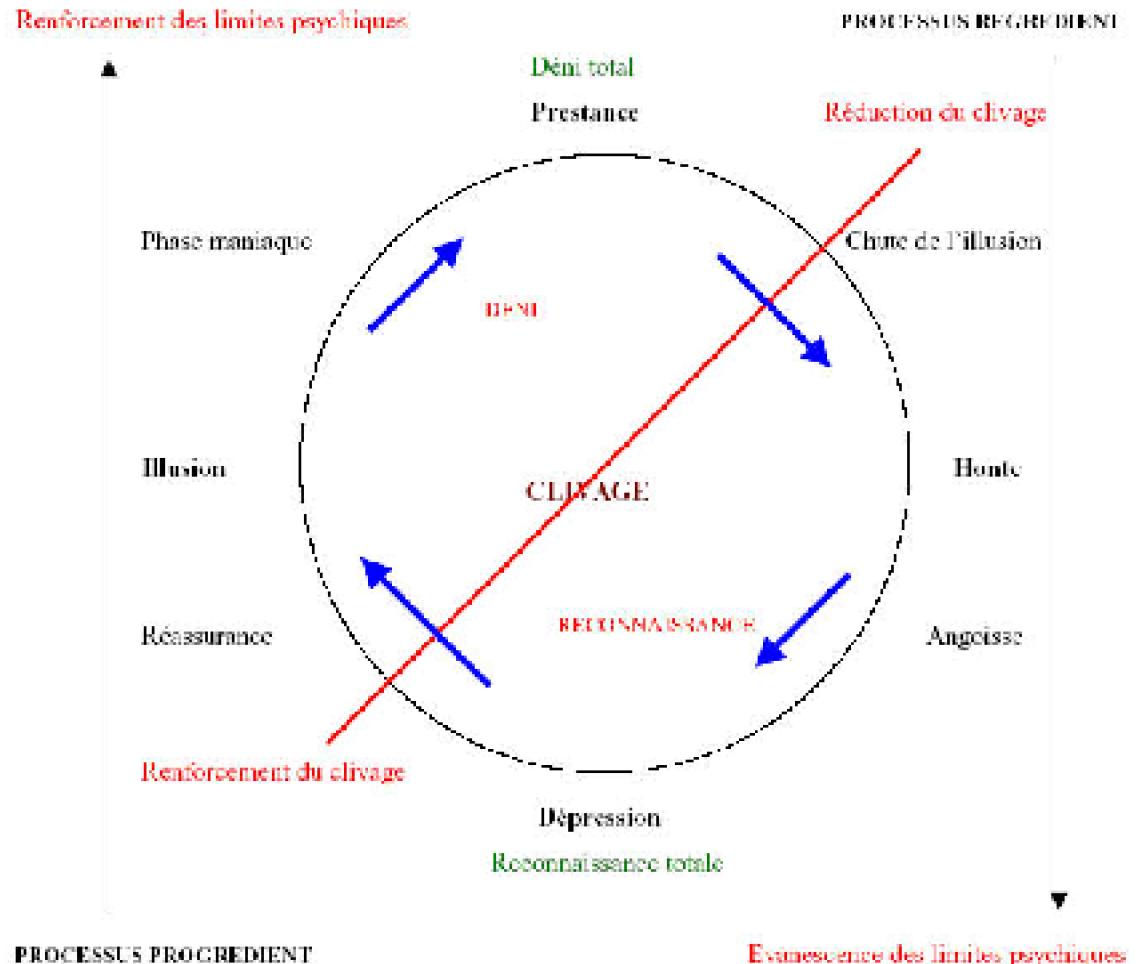
expression de la toute-puissance infantile, selon des modalités propres au registre de l'équation symbolique ou de la symbolique archaïque – tandis que sur un autre versant, se manifestent des capacités qui se révèlent efficaces, même si elles s'expriment dans des activités contrôlées et neutralisées. » (R. Mises, 2003, p.31-32)

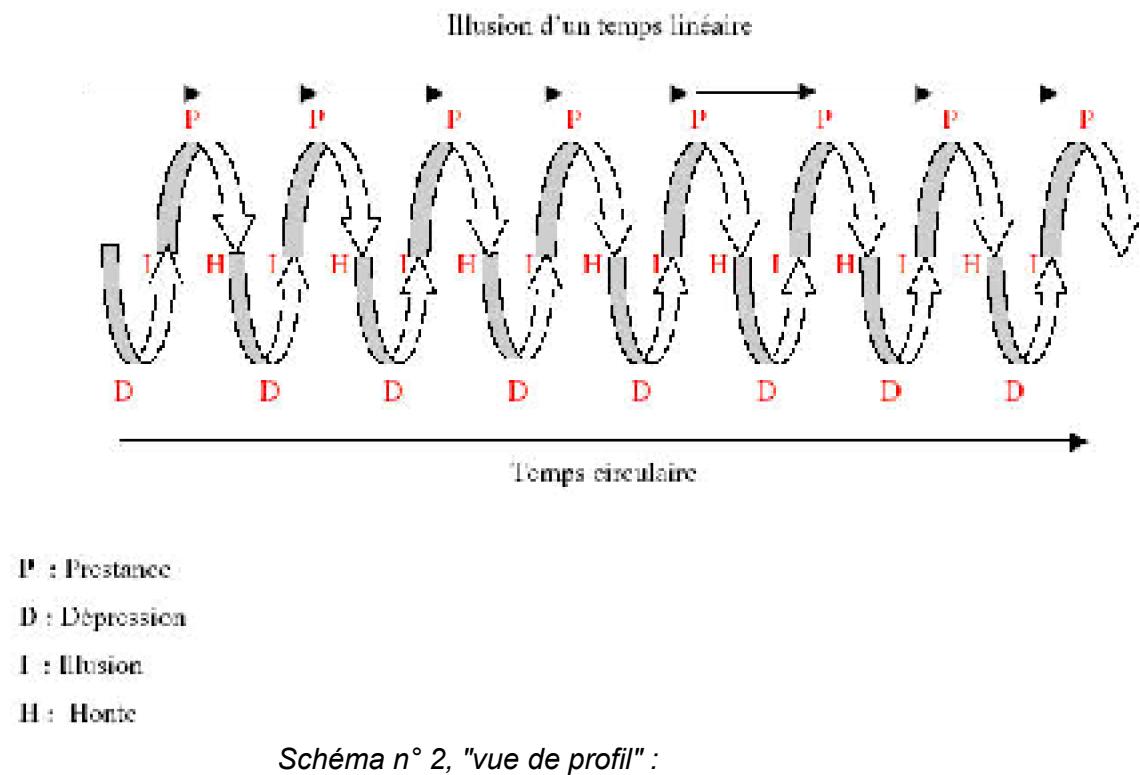
Malgré la richesse et l'exactitude de ces analyses, il y manque selon nous, le "ciment", le lien générateur d'un éclairage nouveau et instructif entre toutes nos conclusions et nos hypothèses de recherche. Comme la plupart des chercheurs, nous avons buté sur la même difficulté, celle du fonctionnement et de l'organisation psychiques des sujets en échec scolaire électif. Du modèle que nous avons finalement pu dégager, nous avions tout au long de nos recherches rassemblé toutes les pièces de cette perspective dynamique et structurale. Cependant, une compréhension linéaire de ces difficultés d'apprentissage singulières ne nous satisfaisait jamais réellement. Il semblait toujours manquer une partie essentielle qui donne sens à l'ensemble du fonctionnement que les chercheurs avaient dégagé par parties. Finalement, nous avons saisi que ce modèle se lisait nécessairement de manière circulaire, à l'image de la notion du temps chez les sujets en échec scolaire électif. En constatant, l'évidence d'une forme spiralée de notre modèle, toute notre réflexion s'en est trouvée presque instantanément éclairée. Nos conclusions se comprenaient enfin par un ensemble de processus liés les uns aux autres dans une logique propre au sujet en échec scolaire électif. Mettre à jour ces processus et comprendre cette logique spécifique à la psyché de tels sujets, c'était parvenir à percer le mystère de leur fonctionnement particulier.

Nous allons donc à présent voir comment les principaux éléments développés au cours de notre recherche, entrent dans ce modèle spécifique de compréhension de ce syndrome. Nous présenterons tout d'abord notre modèle en deux schémas. Puis nous exposerons, les essentiels concepts sous-tendant cette structure. Enfin, nous décrirons les étapes clefs de ce modèle, représentant le fonctionnement psychique caractéristique des sujets en échec scolaire électif.

3.1. LE MODELE SPIRALÉ

Nous choisissons de lire ce modèle en commençant par le bas à dépression. Nous expliciterons ce choix. Puis, la lecture se fait dans le sens des aiguilles d'une montre. Les développements futurs aident à la lecture de ce modèle. Nous donnons ici deux représentations de ce modèle : Une, est une sorte de coupe "vue de haut" et la suivante, faisant référence au temps circulaire, et est une sorte de "vue de profil".





3.2. PRINCIPAUX CONCEPTS SOUS-TENDANT LE MODELE SPIRALÉ

Nous allons exposer ici les principaux concepts sous-tendant le modèle spiralé spécifique aux sujets touchés par le syndrome d'échec scolaire électif.

3.2.1. La compulsion de répétition et son lien avec la représentation

Le modèle spécifique au fonctionnement psychique des sujets en échec scolaire électif est spiralé. C'est-à-dire qu'il a la particularité d'être composé de circonvolutions processuelles incessantes. Il a en outre, la spécificité fondamentale d'être sous-tendu par la compulsion de répétition (S. Freud, 1920). En effet, une contrainte s'exerçant sur le psychisme conduit le sujet en échec scolaire électif à répéter malgré lui des attitudes qui pour le sujet lui-même sont vécus comme étranges. S. Freud précise :

« Dans l'inconscient psychique [...] on parvient à discerner la domination d'une compulsion de répétition émanant des motions pulsionnelles, qui dépend sans doute de la nature la plus intime des pulsions elles-mêmes, qui est assez forte pour se placer au-delà du principe de plaisir, qui confère à certains aspects de la vie psychique un caractère démoniaque, qui se manifeste encore très nettement dans les tendances du petit enfant [...]. Sera ressenti comme étrangement inquiétant ce qui peut rappeler cette compulsion intérieure de répétition. » (S. Freud, 1919, p. 242)

Il s'agit donc d'une énergie pulsionnelle qui sera moteur pour ce fonctionnement. Le sujet ne peut se défendre contre cette force afin de se retirer activement de ce processus. Ainsi, à des moments non contrôlés par lui, des affects vont remonter à la surface de la

psyché et entraîner des comportements particuliers.

Que se passe-t-il exactement ? Ces circonvolutions psychiques récurrentes témoignent d'un non-symbolisé qui se répète. Des évènements traumatiques n'ont en effet pas trouvé de sens dans la psyché du sujet à un moment de son histoire et ils se réactualisent alors sans cesse dans le présent. Pour René Roussillon (1995) la compulsion de répétition va ramener à la surface du psychisme des évènements qui ne comportent pas de satisfaction pulsionnelle. Nous pensons pour notre part qu'il va y avoir pour les sujets en échec scolaire électif une première satisfaction, le sujet accédant temporairement à un semblant de différenciation sujet-objet qu'il recherchait, mais cette satisfaction sera vite balayée par l'impact du réel et par le retour dans la psyché de l'ancienne situation traumatique. Il va y avoir alors au niveau de la dépression (phase que nous expliciterons par la suite) une réactivation positive de ce que René Roussillon appelle des « traces mnésiques perceptives »(1995) ce qui va permettre au sujet de s'affranchir provisoirement de l'objet. Puis, au niveau prestance (phase que nous expliciterons par la suite) il va y avoir une « réactivation négative des traces mnésiques perceptives » (R. Roussillon, 1995), où le sujet va réaliser son échec de la différenciation.

La compulsion de répétition va permettre une quête représentative de la psyché. Il y a en effet pour le sujet des éléments dans sa psyché qui n'ont pas de sens.

« Dans une telle situation le comportement [...] se répète pour tenter de maîtriser l'expérience traumatisante rétroactivement. » (G. Szwec, 1995, p. 1632)

R. Roussillon (1995) explique que cette quête de la psyché a pour but que des éléments incompréhensibles, « illisibles » le deviennent enfin et entrent ainsi dans la chaîne représentative. Les « traces mnésiques représentatives» se différencient des « traces mnésiques perceptives ». Ces dernières sont en carence de représentations. La psyché est donc véritablement en quête de représentations. C'est seulement si ces dernières se font que le sujet pourra s'affranchir de la contrainte de répétition. Sans celles-ci la condamnation à un processus spiralé incessant est inéluctable.

Mais la symbolisation comporte un risque important pour le sujet. Symboliser c'est faire entrer au-dedans ce qui est au-dehors et donc porter au-dedans un objet qui peut ne plus apparaître au dehors. Ainsi, à moins d'avoir la certitude d'une réussite prochaine de la symbolisation le sujet ne peut courir le risque de symboliser l'objet, car il risque de le perdre au-dehors mais aussi au-dedans. Symboliser revient donc pour le sujet à perdre concrètement ce qu'il symbolise, cela revient donc à perdre l'objet. Ainsi le sujet risque non seulement de perdre concrètement l'objet mais aussi de ne pas en avoir une représentation. Il y a ici un paradoxe : le sujet oscille alors entre un besoin de symbolisation et une crainte à symboliser, se transformant en refus de symboliser.

3.2.2. La circularité du temps et les processus progrédients et régrédients

Plusieurs auteurs effleurent l'évidence d'un processus circulaire. Certains l'ont même clairement exprimé, sans toutefois malheureusement développer la réflexion dans ce sens. C'est par exemple le cas de Jean Guillaumin qui reconnaît que ces interrogations introduisent ainsi par un chemin nouveau une problématique mieux posée. Il explique :

« Ce qu'on peut considérer comme un « processus paradoxal » peut ou même

doit sans doute être traité, à titre de cas limite, comme une sorte de processus-non-processus, une espèce structurée de circularité temporelle qu'un nœud contradictoire immobiliserait, à la manière des pendules vouées au mouvement dit perpétuel, en en inversant et en réciproquant les mouvements, pour s'opposer ainsi d'une certaine façon par et dans sa processualité même, c'est-à-dire sa temporalité croisée et contradictoire, à ce qui, justement, fait l'essence et la finalité de toute processualité : à savoir de s'ordonner pour aller de l'avant vers son terme. » (J. Guillaumin, 1995, p. 158)

Nous avons vu comment le rythme, la notion de temps rythmique est celle des premiers mois de la vie. Elle est donc celle des processus primaires. A la première partie de l'enfance, la temporalité n'est pas organisée suivant un mode chronologique. Il s'agit du temps scandé par les soins assurés par l'objet. Pour le bébé le temps c'est le retour du même, à savoir de la mère qui procure tous les éléments favorables à son bien-être et donc à la réduction des tensions qui l'animent. Le modèle spiralé est fondé sur ce temps circulaire car il y a là aussi retour du même. Il est donc avant tout régi par les lois de la temporalité primaire. Le temps des sujets en échec scolaire électif est celui des processus progrédients et régrédients ou le sujet s'éloigne et se rapproche de l'objet ou l'objet s'éloigne et se rapproche du sujet en fonction de la rythmicité de ce qui se déroule entre le sujet et l'objet. Ces processus progrédients et régrédients se déroulent dans un temps qui forme une spirale infernale où le sujet est tantôt différencié tantôt indifférencié de l'objet. Ainsi, le temps paraît linéaire au sujet, alors qu'il n'est qu'une partie de la spirale puis, il s'enroule sur lui-même. Le sujet tente de sortir de cette spirale temporelle et aspire inconsciemment à atteindre une chronologie temporelle linéaire. Mais, il est pris dans un paradoxe. Il sait que cela le conduira à la fin de ce temps circulaire, mais aussi à la fin d'un retour de l'objet.

Comme nous l'avons vu précédemment, le processus progrédient, est le processus normal de tout sujet en rapport avec un cadre suffisamment stable et malléable. Il permet au sujet de dépasser l'état d'indifférenciation caractéristique du narcissisme primaire afin d'accéder à l'aire intermédiaire. Lorsque ce processus se déroule bien le sujet accède à la différenciation psychique. Il devient sujet à part entière différencié de l'objet. Dans la vie du sujet "normal" ce processus permet d'atteindre une maturité psychique de plus en plus importante. Dans les cas de sujets en échec scolaire électif ce processus va bifurquer. Tout en gardant une certaine progression, ce processus ne suit pas un chemin linéaire. Il s'infléchit. Le sujet est toujours marqué par une certaine illusion. Il lui semble que tout est possible comme s'il avait atteint la phase de différenciation sujet-objet. Mais, c'est un faux-self (D.W. Winnicott, 1960) qui s'installe.

« Le recours au faux-self permet que se développe en secteur des aptitudes à la conformité, garantissant le maintien d'un lien avec le réel [...], mais sur un autre plan, dans les espaces clivés, persiste une pensée animiste, prélogique, placé sous le signe de la toute-puissance infantile. » (R. Mises, 1997, p. 1356)

Le sujet use toujours à ce stade, de processus primaire cependant que des processus secondaires sont de plus en plus actifs. Mais, le sujet ne pourra maintenir ce faux-self longtemps du fait de l'impact de la réalité extérieure. C'est pourquoi il y aura réduction progressive du clivage allant de pair avec une inversion du processus. De progrédient, le processus devient alors régrédient. En outre, une plus grande place est donnée aux

processus primaires.

La quête aurait dû permettre au sujet de trouver l'objet afin de l'intérioriser et pouvoir ainsi s'en éloigner. Décrivant des situations similaires de sujets en quête de l'objet perdu J. Guillaumin écrit :

« La recherche de l'objet perdu ou de l'objet introuvable [...] va vers des formes de plus en plus régressives d'investissement pulsionnel. » (J. Guillaumin, 1996, p. 167)

Deux éléments essentiels concourent à cette régression. Il y a tout d'abord l'impact du réel qui mènera à une chute de l'illusion et ainsi à une réduction du clivage. Du déni le sujet passe à la reconnaissance. Est tout aussi important le détachement d'avec le double étayant (J. Guillaumin, 1996). Le sujet s'écarte du double étayant. Mais, il n'a cependant pas constitué une représentation interne stable de l'objet et atteint l'indifférenciation psychique.

3.2.3. Le clivage du moi dans le modèle spiralé

Comme nous l'avons vu chez plusieurs cas le fonctionnement des sujets en échec scolaire électif est caractérisé par un clivage du moi. Voyons comment ce clivage régit le fonctionnement psychique spiralé des sujets.

Ce processus spiralé repose sur un important clivage, dominé par la contrainte de répétition. Deux attitudes nous ont paru révélatrices de l'état psychique dans lequel était le sujet à un moment ou à un autre de son fonctionnement psychique. Ces comportements dépendent du clivage du moi ou, du retour perceptif hallucinatoire (ou agi) d'expériences traumatiques non symbolisées : le retour du clivé (R. Roussillon, 1995).

Nous opposons, dépression et prestance. Nous développerons ces deux états par la suite dans la logique de notre exposé sur le modèle. Le clivage va permettre au sujet de sortir de son 1er état celui d'une forme de dépression. C'est en effet à ce niveau qu'il entre progressivement dans la partie la plus importante du clivage à savoir le déni. Après la phase dépressive nous avons une phase où s'estompe la reconnaissance et s'installe le déni. Le clivage va permettre au sujet de dénier ses difficultés et ainsi de dépasser ce 1er stade. Le sujet oublie momentanément qu'il a des difficultés. Il pense à ce niveau que tout est possible et entre alors dans une forme d'illusion par renforcement progressif du clivage. Cela se passe conjointement à une réassurance psychique favorisée par le double étayant (J. Guillaumin, 1996). Le déni va aller en s'amplifiant pour finalement se réduire et aboutir à une reconnaissance des difficultés.

Parvenu au stade de la prestance psychique le clivage est à son apogée. Le sujet présente alors ici un faux-self (D.W. Winnicott, 1960) révélateur du clivage. Ce stade est primordial car fort de sa réassurance psychique le sujet se croit capable de tout. L'impact de la réalité, à savoir les limites de ses capacités, vont ensuite l'obliger à reconnaître ses difficultés et ses échecs. Nous avons vu que selon S. Freud le clivage est constitué de ce va-et-vient entre le déni et la reconnaissance. C'est à ce niveau du processus, à prestance, que l'on voit le sujet passer du déni à la reconnaissance de ses difficultés. On a ici une phase floue où le déni est progressivement remplacé par la reconnaissance. Le clivage se réduit alors de manière progressive alors que parallèlement le sujet reconnaît

de plus en plus ses difficultés. Il y a ici évanescence des limites entre la partie clivée et la partie non clivée du moi. Le sujet n'a plus les moyens de gérer le clivage. Il est dépourvu de la possibilité de maintenir l'illusion, du fait de l'impact du réel. C'est ainsi qu'il chute dans une nouvelle phase, à savoir celle de la honte. La reconnaissance lui fait vivre un sentiment de dévalorisation de plus en plus important. Arrivé au stade de la dépression la reconnaissance est totale. C'est très certainement cette dernière qui le conduira à la dépression. Puis la réassurance psychique favorisé par le monde extérieur, va le conduire à dénier à nouveau ses difficultés et lui permettre de sortir de cet état. Un nouveau tour va alors s'engager.

Comme nous l'avons vu précédemment, le clivage qui se réactualise en permanence dans ce processus n'est autre que celui issu du traumatisme primaire. Afin de pouvoir survivre au traumatisme, le sujet a dû « se tronquer dedans » dira Jérémy, se « couper » de sa subjectivité (R. Roussillon, 1995). En son temps, seule cette scission lui a permis de ne pas sentir le traumatisme et ainsi de survivre. La situation traumatique se répète cependant au présent. Il y a eu « conservation intra-psychique des traces ainsi revivifiées » (R. Roussillon, 1995, p. 1357)

« Tout processus d'apprentissage normal met à l'épreuve l'équilibre de l'organisation narcissique. [...]Les erreurs commises permettent des réflexions et peuvent être source de progrès, mais pour que cette expérience soit bénéfique, l'enfant doit avoir une confiance suffisante en lui-même pour tolérer une situation passagère d'échec sans angoisse excessive. » (M. Despinoy, 2004, p.87)

La reconnaissance de ses difficultés par le sujet en échec scolaire électif va réactualiser la blessure narcissique du passé dans le présent au niveau post-prestance, que nous avons nommé dans notre modèle chute de l'illusion. C'est ce qui va conduire à cette honte immense, autre étape essentielle dans ce fonctionnement. « Je ne suis pas capable ! », « Je ne vaut rien ! », « Je ne suis rien !» puisque l'objet m'a traité ainsi, tels sont les affects, verbalisés en permanence qui, à ce stade, assaillent le sujet. Parvenu au seuil le plus bas de la reconnaissance, face cachée du clivage, la psyché anéantie n'a qu'une seule issue. Comme par le passé le moyen de survivre va être de se cliver. Le sujet « ne se sent plus là où il est, il se décentre de lui-même, se décale de son expérience subjective » (R. Roussillon, 1999 b, p. 20) Le sujet sort ainsi de sa phase dépressive, synonyme à moyen terme de mort psychique. Le clivage, témoignant de l'échec de la représentation (R. Roussillon, 1995, p. 1357), se répète alors sans cesse, sans jamais trouver le moyen de se résorber.

3. 3. LES ETAPES CLEFS DU MODELE SPIRALE

Détaillons à présent les étapes successives du modèle spirale.

Première étape : La dépression

Nous commencerons par définir ce que nous nommons la première étape ou le premier état. Si nous avons décidé de le choisir comme premier état ce n'est pas parce qu'il vient réellement en premier lieu dans le temps. Nous sommes dans un temps circulaire, il n'y a donc pas à proprement parler de première étape générant ce 1er état. Toutefois, cet état

est celui où nous avons détecté le plus souvent les sujets en échec scolaire électif. Il est en outre une étape fondamentale dans tout le processus qui va se dérouler ensuite.

Cet état est celui de la "dépression". Nous lui apposons des guillemets parce qu'il ne s'agit pas de la dépression comme nous la connaissons actuellement chez les personnes que nous disons "dépressives". C'est-à-dire un état d'effondrement psychique tel qu'il peut mener au suicide et nécessitant des soins spécifiques incluant éventuellement une thérapeutique médicamenteuse. Il se rapproche de ce que René Roussillon (1999 b) appelle le désespoir existentiel, la dépression existentielle ou encore la dépression essentielle. Il s'agit d'un état dépressif grave spécifique caractéristique des sujets présentant une pathologie limite.

Tous les auteurs ayant étudié des syndromes analogues à celui de l'échec scolaire électif s'accordent à dire qu'à un moment ou à un autre on remarque cette dépression chez le sujet. Bernard Gibello va jusqu'à avancer dès 1976 que la dysharmonie cognitive pourrait être une organisation protectrice contre l'émergence d'une angoisse dépressive (B.Gibello, 1976). Cependant, nous n'avons pas trouvé dans les nombreux travaux, de définition claire de la dépression en rapport avec un syndrome de déséquilibre des apprentissages. Nous avons nous-mêmes constaté chez l'ensemble des sujets cette dépression ou devrions nous dire cet état dépressif tant les caractéristiques sont étranges. Laëtitia, par exemple a dévoilé dans son entretien qu'elle cache une grande détresse psychique et certainement une profonde dépression. Chez Éric encore, au discours sur des personnes visiblement heureuses, le dessin est extrêmement triste. Éric camoufle un état d'effondrement de la psyché qui ne trouve aucune possibilité de se résorber et qui est masqué par le déni. Jérémy avoue tristement qu'il faut revenir à l'étape initiale. Et puis « rien ne se passe ! », c'est le vide.

La dépression de ces sujets confirme le repli en arrière du moi et la reconnaissance des difficultés scolaires mais aussi psychiques du sujet. Ce retour apporte son lot de dépression, parce que le sujet sait qu'il n'a pas réussi, qu'il a « raté une invention » dira Jérémy. Il lui a été impossible de s'affranchir de l'objet tout en le gardant à l'esprit en représentation. Ici le sujet se retire de toute activité et en particulier des apprentissages scolaires, verbalisant que cela ne sert à rien de travailler puisqu'il est « nul ».

Nous donnons au terme dépression, son sens premier. Si, nous prenons la simple définition du Petit Robert, ce terme exprime l'état opposé à la prestance (que nous développerons par la suite) :

« Abasissement, enfouissement, produit par une pression de haut en bas ou par tout autre cause. » (Petit Robert)

Le sujet, ni soutenu ni contenu au sens de D.W. Winnicott (Holding et Handling, 1960), s'effondre dans un fonctionnement caractéristique du narcissisme primaire.

« Les points de départ d'autres processus se trouvent [...] à cette période de « maintien » ; le plus important d'entre eux est l'éveil de l'intelligence et la formation des fonctions mentales comme quelque chose de différencié du psychisme. De là découle toute l'histoire des processus secondaires et du fonctionnement symbolique, ainsi que celle de l'organisation du contenu psychique personnel qui offre une base aux relations de la vie et des rêves. [...] »

Toutes ces progressions dépendent de la qualité du maintien (holding) assuré par l'environnement. Si le maintien n'est pas assez bon, ces stades ne sont pas atteints ou bien, une fois atteints, ils ne peuvent s'établir solidement. » (D.W. Winnicott, 1960, p.367)

Il va alors y avoir risque de Noyade psychique et donc de mort psychique au sens de D.W. Winnicott (1975). Nous avons en effet clairement vu que le sujet a le sentiment de se noyer. Le sujet revit la douleur psychique intense ressentie lors du traumatisme primaire lorsque le moi n'était pas assez constitué pour la juguler (R. Roussillon, 1995b). Le sujet réalise, qu'il est entièrement dépendant de ce système spécifique et de l'objet, qui risque de disparaître de nouveau sans laisser de trace représentative. Le moi n'a pu se différencier complètement de l'objet, faute de structuration d'une représentation de cet objet, interne et stable. Le moi s'enfouit. Il va y avoir un abaissement au niveau de l'organisation et du fonctionnement psychique, une régression au sens psychanalytique du terme. Il "s'enfonce" dans un fonctionnement psychique primaire. Si le sujet a pu témoigner, à un moment, de capacités de symbolisation et d'activités intellectuelles plus organisées, il est à ce stade incapable d'investir les apprentissages et donc d'assimiler quoi que ce soit. C'est à ce niveau que la dévalorisation narcissique est totale et l'image de soi très touchée. Le sujet reconnaît ses difficultés et ses incapacités. Il a la sensation d'être incapable de faire toute exécution efficacement. Il est alors profondément blessé. Il n'a pas su se sortir de ce cercle vicieux. De plus, il reconnaît qu'il est toujours aussi dépendant de l'objet. Il est à ce stade complètement anéanti. Plus rien n'a vraiment d'intérêt pour lui. Il se sent inutile. Tout concourt progressivement à une noyade de la psyché et donc à une certaine mort psychique. Nous verrons au terme de notre parcours théorique ce qui a conduit à cet état.

Phase intermédiaire : La réassurance psychique

Le sujet est effondré. Rien n'est envisageable pour l'avenir et tout participe à une mort psychique qui est en train de l'envahir. Toutefois, il a comme une certaine étincelle de vie. Des pulsions importantes entrent efficacement en jeu à ce niveau là. C'est ici qu'il va avoir une réactivation positive des « traces mnésiques perceptives » (R. Roussillon, 1995) que nous avions évoqué auparavant. Ceci va permettre au sujet de ressentir qu'il y a là quelqu'un qui veut et peut l'aider, un double étayant selon l'expression de Jean Guillaumin (1996). Il peut s'agir de l'institutrice qui le suit tout au long de l'année avec un certain espoir de voir se résoudre ses difficultés. Ce peut être le psychologue, psychiatre ou psychanalyste qui voit chez cet enfant une possibilité de remédiation des difficultés. Ce peut être encore un éducateur. Bref, toute personne, qui n'est pas indifférente aux difficultés scolaires mais aussi et avant tout psychiques du sujet, va permettre à ce dernier de retrouver progressivement dans un cadre (la classe, l'atelier, la salle de sport, etc.) suffisamment stable et malléable et par l'entremise de ce double étayant une réassurance psychique. C'est cette confiance qui va lui permettre de sortir de son état dépressif. Elle le propulse littéralement. Il est à ce niveau comme le bébé qui porté physiquement et psychiquement par l'objet, qui grâce au holding et handling (D.W.Winnicott,1960), accède à l'aire intermédiaire décrite par D.W. Winnicott (1952). Il s'agit en effet d'une progression psychique comme celle se jouant chez le bébé au 6ème mois de la vie. Ce processus en évoluant permet à l'enfant de se détacher de l'objet. Le sujet amorce donc ici

véritablement une ascension psychique, que nous avons nommé processus progrédient.

La psyché se "cramponne" donc véritablement en étant revalorisée du dehors. Cette revalorisation est primordiale dans tout le processus qui s'enclenche ici. En effet, elle va injecter de l'énergie à la psyché, ce qui va permettre au sujet de sortir de son état dépressif. Tout le processus de ce modèle spiralé nécessite beaucoup d'énergie. La psyché est ainsi fortement sollicitée du point de vue économique. Cette énergie est primordiale dans tout le déroulement. Il n'est ainsi pas étonnant de constater chez la plus grande partie de ces sujets une importante fatigabilité. A la fin du processus complet, les sujets sont littéralement épuisés. Cette étape post-dépression est extrêmement importante, car des pulsions entrent en action, et c'est grâce à elles que le processus est possible. C'est en quelque sorte ici que l'énergie se renouvelle et permet que s'esquisse le début du grand parcours de la psyché. Sans cette étape il ne serait pas possible au sujet d'enclencher le long processus à venir. Ici la psyché se recharge progressivement, elle obtient son capital entier d'énergie, grâce au cadre et au double étayant (J. Guillaumin, 1996). Par la suite ce capital va continuellement se réduire comme dans une batterie. Lorsque l'énergie sera complètement épuisée le sujet sera de retour vers cet état dépressif. La boucle sera bouclée. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Seconde étape : L'illusion

En conséquence de ce qui précède, le sujet, comme le petit enfant, entre dans l'aire de l'illusion. Il ne s'agit pas à proprement parler de celle décrite par D.W. Winnicott dès 1951, mais d'une sorte de première étape de cette aire. C'est comme si l'environnement répondait presque parfaitement aux attentes du sujet. Il y a alors illusion que tout est « sous le contrôle magique de l'enfant. » (D.W. Winnicott, 1951, p. 181) L'adaptation aux besoins est telle qu'elle

« donne à l'enfant l'illusion qu'il existe une réalité extérieure qui correspond à sa propre capacité de créer. » (D.W. Winnicott, 1951, p. 182)

Cependant par la suite l'aire intermédiaire décrite par D.W. Winnicott où se développe cette illusion nécessaire se complexifie, alors que dans notre modèle il va y avoir un infléchissement. Il y a toutefois là, comme un début de différenciation subjective. Le sujet peut ici apprêhender de façon plus adaptée les apprentissages.

Dans cette aire de transition le processus représentatif s'amorce et alors il semble au sujet et à l'adulte qui l'accompagne, que tout est possible. L'adulte a ici une certaine confirmation de ce qu'il a toujours pressenti : l'enfant capable de progresser et donc sans doute de sortir de son échec. C'est à cette étape que beaucoup d'intervenants côtoyant ce type de sujet émettent des remarques telles que : « Il a des capacités réelles ! », « Il est intelligent ! », « Il peut réussir avec de la volonté ! », etc.

Le sujet est ici dans l'étape du trouvé/créé (D.W. Winnicott, 1951) comme nous l'avons vu par exemple chez Méliissa et son étoile. La réactivation de traces mnésiques perceptives (R. Roussillon 1995) bat son plein à ce stade. Ces traces vont être associées au mouvement pulsionnel pour tenter de le symboliser et « former le fantasme inconscient qui se présente alors comme accompli. » (R. Roussillon 1995, p. 1446) C'est ici que devrait être intériorisé l'objet. C'est à cette étape, que le sujet pensera avoir intériorisé

définitivement l'objet et ainsi s'en être affranchi. Mais tout ceci est illusoire et temporaire.

Phase intermédiaire suivante : Le retrait du sujet, une phase maniaque

A la phase intermédiaire suivante de cette évolution psychique du sujet, le double étayant (J. Guillaumin, 1996) qui a permis au sujet de sortir de la dépression joue un grand rôle. Dans la situation normale, le double et le cadre devraient permettre au sujet de se détacher de l'objet, mais ici ce n'est pas le cas. Le sujet va entrer dans une phase maniaque où il pense intensément que tout est possible. Que ce passe-t-il à ce moment là pour que le processus bifurque ? L'objet a-t-il "lâché" le sujet (s'est-il éloigné) ? Le holding et le handling du double-étayant ont-ils ainsi cessé de soutenir le sujet ? Le cadre a-t-il été suffisamment stable et malléable ? Le sujet est-il en cause directe dans cet échec de l'évolution psychique ?

C'est le sujet qui va s'écartier de l'objet et non l'inverse. Le sujet va s'éloigner physiquement et psychiquement de l'objet. Il ne fait plus ressentir à ce dernier qu'il a besoin de lui comme auparavant. Dans l'hypothèse où, le double étayant fait toujours preuve à ce stade d'un holding et d'un handling adéquates, et où le cadre proposé est suffisamment stable et malléable, c'est le sujet qui va rejeter ce soutien, ce cadre et donc l'ensemble de cet étayage.

Pour quelles raisons l'évolution psychique conduit-elle à ce retrait de la part du sujet ? On pourrait penser que fort de s'être sorti de cette phase d'effondrement psychique à l'aide d'un objet revalorisant, le sujet va continuer sur sa lancée et atteindre la phase tant recherchée de l'indifférenciation sujet-objet, pour pouvoir enfin s'affranchir de l'objet et devenir ainsi un sujet à part entière. Mais, pour le sujet l'évolution normale, celle que tout sujet devrait expérimenter, signifie de façon primordiale autre chose. Le détachement psychique normal n'est possible que parce le sujet a une représentation interne stable de l'objet. Et donc il peut physiquement s'éloigner de l'objet car il le porte constamment en lui, en représentation. Dans le cas des sujets en échec scolaire électif, l'objet n'a pu être constitué en représentation interne, ni dans le passé ni au présent. Ainsi, le sujet qui s'éloigne de l'évolution normale a la conviction inconsciente qu'il n'a pas, cette fois encore, pu constituer la représentation de l'objet. Il va alors être dans l'obligation de garder l'image de la mère au devant de la scène de la vie psychique comme un prototype d'objet maternel interne. S'il part vers cette aire intermédiaire plus complexe cela signifie pour lui la perte effective de l'objet. Le sujet n'a pas acquis de représentation stable, fixe et interne de l'objet maternel, qu'il aurait dû constituer à ce stade intermédiaire par le passé. C'est le défaut en symbolisation qui enclenche tout le processus. Comme nous l'avons vu, il y a une véritable quête représentative. Mais, la représentation ne se fera pas cette fois encore, comme par le passé et comme à chaque processus spiralé. Le sujet ne peut aller de l'avant car il peut perdre réellement l'objet, chose qu'il ne veut surtout pas risquer. Il est alors contraint de rompre ce lien privilégié avec le double, garant de l'autonomie subjective.

La répétition n'est donc pas totalement compulsive ici. Le sujet prend une part active dans ce qui se déroule. Alors, qu'il est poussé par un élément extérieur à sortir de sa réserve dépressive, donc poussé par l'objet, mais aussi parce qu'il en a la volonté, à ce

stade il préfère sans en avoir toutefois une pleine conscience se retirer. Nous verrons en effet, qu'il aura à l'étape suivante l'illusion d'être capable de tout. Il y a donc ici un paradoxe : le sujet se retire de la relation qu'il entretenait avec l'objet mais/et pense encore que tout est possible sans lui. Alors qu'il a en fait, encore besoin de lui pour accéder à une réelle autonomie subjective. Il lui manque une grande étape en compagnie du double étayant. Par la suite nous verrons que la compulsion de répétition joue complètement son rôle en ramenant le sujet à son étape initiale.

De l'étape de l'illusion va ainsi résulter une joie intense pour le sujet. Le sujet entre dans une phase maniaque. Au lieu de s'estomper l'illusion va aller en s'amplifiant. Nous avons vu que la phase normale suivante voudrait que le sujet sorte de cette étape intermédiaire, transitionnelle et qu'il devienne le sujet indépendant de l'objet, mais un phénomène tout autre va se produire. Le processus progrédient bifurque vers un autre état, qui est celui de la prestance totale.

3ème étape : La prestance

Nous avons remarqué que tous les sujets avaient à un moment ou un autre une attitude de prestance. Ils déniaient alors toutes difficultés avec une réelle conviction d'avoir parfaitement réussi ce qu'on leur demandait et même d'être les meilleurs. Presque tous les sujets seront persuadés d'avoir ainsi, réussi tous les items du W.I.S.C.. Mélissa exhibera cette prestance dans son entretien, lorsqu'elle accèdera à la seconde étape. Elle manifestera alors son succès en représentant et en verbalisant des mouvements de danse et de gymnastique. La prestance est évidente chez Jérémy presque tout au long des entretiens, et flagrante dans les expressions : « Il est invincible » et « je suis le maître du monde ! » Nous verrons cela encore avec la coupure très probablement intentionnelle d'Amin, le mettant dans la position de centre d'intérêt. Il éprouve le besoin de se mettre au cœur des événements afin de se faire remarquer.

Auréolé d'une importante prestance le sujet a atteint la partie la plus "concentrée" du clivage, à savoir le déni total. Dans la psyché la joie intense d'être sortie d'un état dépressif mêlée à l'illusion de vivre sans l'aide de l'autre et donc plus particulièrement de l'objet, aboutissent à ce vécu de grandiosité narcissique illusoire basé sur un clivage où le sujet dénie ses échecs. S'établit alors véritablement ici un faux-self (D.W.Winnicott, 1960). Il semble au sujet que tout est possible, qu'il est le meilleur, qu'il est le héros. Mais en réalité précise D.W. Winnicott :

« Le développement d'un faux self est l'une des organisations de défense les plus réussies, destiné à protéger le noyau du vrai self. » (1954, p. 265)

L'état de prestance va permettre au sujet d'aborder différemment les apprentissages. Il se sent, pour un temps, plus capable et plus fort intellectuellement. L'investissement scolaire sera alors plus important. Cette sorte d'autosuggestion va lui permettre d'obtenir de meilleurs résultats ou tout du moins de s'investir de façon plus importante et donc plus efficace. De plus, temporairement, les résultats seront réellement meilleurs du fait d'une capacité de symbolisation minime certes, mais réelle, car les processus secondaires sont ici plus actifs que les processus primaires.

Prenons la définition que donne le Petit Robert (1996) du terme prestance :

« Du latin "supériorité". Aspect imposant d'une personne ; physique, maintien et contenance imposants. Avoir de la prestance : avoir de l'allure. »

Les termes "maintien" et "contenance" donnent un résumé complet de la sensation du sujet lorsqu'il est à cette étape. Il se sent maintenu et contenu. Ce qui nous rapproche des concepts de D.W. Winnicott (1960) : holding et handling. Le bébé soutenu et maintenu par la mère a le sentiment d'être réel et d'être le même individu. Ceci est essentiel pour sa psyché. Rapprochons cet état de celui de l'illusion de toute puissance que connaît le bébé lorsque l'adaptation de la mère à ses besoins est maximale. Il correspond à un état de bien-être où le bébé, soutenu et contenu par l'objet primaire, a l'illusion que tout ce qui est bon vient de lui. Ainsi lorsque ces sujets présentent une attitude de prestance ils sont dans cet état là, ou plutôt dans cette aire là. Ils sont dans l'aire de l'illusion (D.W. Winnicott, 1952), qui comme nous l'avons vu, leur a précocement manqué. La plupart des sujets ont témoigné de cette transition échouée en son temps. C'est Mélissa qui exposera le plus clairement qu'elle a besoin d'atteindre cette aire transitionnelle. Lorsque les sujets sortent du premier état qui est celui rappelons-le, de la dépression, c'est pour entrer dans cette aire intermédiaire (*ibid.*). Toutefois, pour les sujets en échec scolaire électif, à l'inverse de tout sujet ayant expérimenté adéquatement ces transitions, ce n'est nullement pour accéder par la suite, à une aire de réalité.

Phase intermédiaire suivante : La chute de l'illusion

Les sujets ne peuvent accéder à cette aire intermédiaire que D.W. Winnicott « situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité » (D.W. Winnicott, 1971, p. 21) Nous avons clairement constaté ce retour dans les entretiens de Jérémy et de Thomas. Dans le laps de temps où ils atteignent cette aire de l'illusion, ils "voient" les choses autrement, avec plus de joie, avec plus d'assurance et ils ont l'impression d'une maîtrise de la situation. Mais il va y avoir un basculement. Le sujet va être confronté à une évidence : ses capacités sont limitées. C'est alors que se profile la chute de l'illusion. Les sujets sont contraints à revenir à l'état initial. Le retour est comme inévitable. « Il faut que je retourne », « On recule » dira Jérémy. « Ch'ais pas si je vais arriver » dira encore Mélissa. Une véritable crainte de l'effondrement (D.W. Winnicott, 1975) ressentie par le sujet, s'installe. Le risque de mort psychique (D.W. Winnicott, 1975) se profile pour le sujet qui n'en est pas vraiment un, qui n'a pas pu en devenir un, détaché de l'objet. Les traces des agonies primitives se réactivent malgré le sujet. Et l'impact du réel favorisé par l'évolution psychique joue ici un grand rôle. La prestance fait alors progressivement place à la dépression. C'est ainsi que le processus commence à tourner sur lui-même.

Le moi va alors éprouver de plus en plus de difficulté à gérer le clivage. Le sujet commence en effet à reconnaître ses difficultés. Le clivage se réduit. Il y a donc véritablement une chute de l'illusion. C'est cette dernière qui va faire ressurgir le sentiment de honte, sentiment omniprésent mais camouflé par d'autres manifestations tels que l'agressivité, la violence, le déni, etc.

4ème étape : La honte

Cette "honte d'être" (R. Roussillon, 1999 b) éprouvée par le sujet est le premier signal de

l'entrée prochaine dans la dépression. Dans

« La honte d'être [...] Le sujet n'est plus seulement en risque de perdre la face, il n'a jamais réellement trouvé sa face. » (A.Ferrant, 2000, p. 12)

Le sujet témoigne d'une défaillance primaire dans sa relation avec l'objet. Ce qui a été renvoyé par l'objet n'était pas de nature à le revaloriser. Il manquait à l'objet primaire cette capacité à s'émerveiller devant son bébé (R. Roussillon, 1999 c).

« La honte [...] contient toujours la trace d'un certain type d'échange et surtout d'une relative faillite ou défaillance de la fonction réfléchissante de l'environnement. » (A. Ciccone & A.Ferrant, 2004, p.178)

La honte, totale à ce stade « témoigne de l'échec du moi au regard de son projet narcissique. » (A. Ciccone et A. Ferrant, 2004, p.177) En effet, le sujet réalisant la limite de ses capacités, c'est une véritable dévalorisation narcissique qui s'installe progressivement. Il a alors un vécu d'infériorité qu'il va d'abord camoufler par des actes agressifs et même parfois violents. La honte étant pour lui la reconnaissance totale de son infériorité, il a peur de la montrer et donc il la masque. Cet état correspond à une phase intermédiaire avant le retour à un état d'effondrement psychique. Ici le sujet se bat encore contre sa situation. Il réalise qu'il a de graves difficultés d'apprentissage mais il essaie encore tant bien que mal de les dissimuler. Toutefois, il sera bientôt submergé et ne pourra faire face. La honte de ne pas pouvoir exécuter une tâche, alors qu'il aimerait tant réussir, est source d'une grande souffrance psychique pour le sujet. Il fait tout ce qu'il peut pour qu'elle ne l'envahisse pas, alors qu'elle est pourtant si présente. Tout est fait ici dans ces comportements agressifs et même violents pour contrôler la honte, pour la maîtriser, pour éviter qu'elle ne transparaisse au dehors. Mais « ce surgissement violent de la honte » (A. Ferrant, 2001) va bientôt le submerger et il ne pourra faire face. La honte, déniée pendant un temps, permettra au sujet, au niveau de l'état de honte totale, d'admettre progressivement ses difficultés. Au stade suivant, à savoir celui de la dépression, la reconnaissance est complète. Le sujet ne peut alors plus résister à ce sentiment qui l'écrase. C'est à ce moment que la honte devient plus visible engendrant l'état dépressif de l'étape suivante. Le sujet se replie sur lui-même et ne voit plus aucun intérêt à travailler, à dialoguer avec les autres ou même à jouer. Il est narcissiquement atteint. Il l'exprime alors : « Je suis nul ! », « J'arriverai jamais ! », « Je suis fou ! », etc. La honte ayant pris le dessus sur lui, la souffrance psychique est majeure. Elle a envahi le sujet et il ne la contrôle plus. Il a alors une image très dévalorisée de lui-même.

Phase intermédiaire suivante : L'angoisse

A la phase suivante une grande angoisse envahit le sujet. « L'angoisse vient en réaction au danger de la perte d'objet. » (S. Freud, 1926, p. 81) En effet à ce stade l'objet est vécu en risque de ne jamais être intériorisé et donc de disparaître. Cette angoisse grandissante mêlée à la crainte de l'effondrement (D.W. Winnicott, 1975) fait ressentir au sujet qu'il s'enfonce psychiquement. Il craint une noyade psychique qui mènera à une mort psychique. Lors des entretiens ceci est représenté par une chute : la fourmi de Jérémy redescend, l'avion de Thomas chute dans le vide en faisant des spirales, Éric à montrer son incapacité psychique à représenter le chemin ascendant. Nous avons nommé ce retour processus régrédient, car il y a une régression, un retour à l'étape initiale. Le sujet

sent arriver cette étape de dépression intense, mais il ne peut rien contre elle. Une grande angoisse l'envahit, en deçà de laquelle il ressent une mort psychique future. Pour Alicia ou Amin par exemple, la mort verbalisée dans l'entretien est inévitable. L'énergie faisant défaut, le sujet risque de ne jamais sortir de ce vécu d'engloutissement. La fatigabilité participera à l'impossibilité immédiate de refaire le chemin que le sujet aimerait ne plus être circulaire mais linéaire dans une progression.

Après cette phase le sujet retournera à nouveau à la phase de dépression totale. La boucle sera bouclée. Les sujets étudiés laissent cependant à penser qu'ils rejoueront ces processus dans l'espoir inconscient, mais au combien primordial, d'atteindre enfin le but recherché, à savoir s'affranchir de l'objet tout en ayant pu en constituer sa représentation interne.

CONCLUSION

1. Notre cheminement

C'est sans conteste Bernard Gibello qui a le plus développer l'analyse de ce syndrome qu'il a nommé dysharmonie cognitive pathologique. Cependant, si son importante théorie englobe les cas ayant des Q.I. à partir de 68, il étudiera principalement des cas d'adolescents aux Q.I. beaucoup plus élevés. Il a ainsi mis en évidence comment, de manière étrange des sujets au Q.I. avoisinant 100 présentent un échec scolaire grave et particulièrement déséquilibré.

Pour notre part, nous avons souhaité travailler sur les cas d'enfants et adolescents en échec scolaire déséquilibré ayant des Q.I. nettement inférieurs à 100. Nos observations dans les classes, puis l'analyse des W.I.S.C. ont montré que la façon d'appréhender les apprentissages ou les épreuves, aboutissaient à des résultats très dispersés. Une matière peut être investie et pas la suivante. Un exercice peut être compris, mais il est impossible au sujet de transposer l'explication qui lui est faite pour en résoudre un autre. De plus, il est étonnant de voir que les sujets réussissent parfois dans un domaine où il semblait impossible qu'ils y parviennent.

Nous voulions en outre partir de la manière la plus simple dont se présentait le syndrome, c'est-à-dire sans protocole particulier. Il s'agissait pour nous de dépouiller le

cas potentiel, d'exigences méthodologiques spécifiques préétablies. C'est pourquoi nous avons choisi de nommer cette déficience échec scolaire électif. Nous avons emprunté cette dénomination à J. Rouart, R. Narlian et J. Simon (1961) car ces chercheurs n'avaient pas utilisé de protocole particulier. Ils avaient fait le simple constat d'un échec scolaire caractérisé par des décalages dans les acquisitions chez des sujets pouvant avoir une intelligence normale. Ce syndrome s'accompagnait en outre de traits spécifiques comme des défaillances dans le comportement et la personnalité.

Le but de notre recherche était de comprendre l'organisation et le fonctionnement psychiques de tels sujets, afin de dégager des possibilités de remédiations de telles difficultés scolaires mais aussi et surtout psychiques.

Nous avons ainsi repris la description sémiologique de cette pathologie psychique décrite par de nombreux auteurs et principalement par B. Gibello et avons constitué une grille d'observation. L'objectif était de pouvoir dégager une population susceptible de présenter ce syndrome singulier.

Nous avons ensuite fait passer des W.I.S.C. à un certain nombre de sujets afin de confirmer ou d'infirmer la présence de décalages dans les acquisitions. Ce test nous permit en outre, au-delà d'une simple lecture des Q.I. et de la détection d'importantes dispersions, d'apporter des éléments de nature projective. Si le W.I.S.C. demeure essentiel à la connaissance des niveaux de Q.I., il était primordial d'aller explorer plus en profondeur dans l'analyse des résultats. Dans la mesure où nous avions des dispersions importantes, il fallait commencer à se poser de véritables questions sur le pourquoi de ces résultats catastrophiques et en dents de scie, non seulement d'un point de vue cognitif mais aussi et surtout d'un point de vue clinique.

Ces données recueillies furent associées à celles du dessin libre. Ce dernier fut effectué avec pour base la règle fondamentale (S. Freud, 1895) où le sujet devait raconter et dessiner une histoire lui venant à l'esprit. Car nous constatâmes dès le début de notre recherche toute la difficulté à faire parler le sujet sur lui-même. En nous attachant aux productions du sujet et ce qu'il énonçait, nos analyses nous ont permise de dégager un ensemble d'éléments nous renseignant sur l'organisation et le fonctionnement psychique des sujets en échec scolaire électif. Nous nous sommes particulièrement intéressée en outre à la représentation que les sujets avaient de l'objet maternel interne. Cette dernière phase de la recherche a favorisé la constitution d'un modèle théorique de pensée de l'échec scolaire électif.

2. Des cas particuliers

La passation du W.I.S.C. nous a permis d'affiner plus en profondeur notre première investigation via la grille d'observations. Nous avons ainsi pu dégager un certain nombre de cas où le W.I.S.C. a confirmé la présence d'un échec scolaire électif. Cependant, à ce stade nous avons aussi constaté que certains cas ne présentaient pas véritablement un échec scolaire électif au sens où nous l'avions défini. Si la plupart de ces cas étaient

certainement atteints d'une forme de ce syndrome, il s'agissait d'une autre forme que celle que nous analysions. Il y avait par exemple, des sujets qui savaient multiplier, d'autres qui avaient un bon niveau de Q.I., d'autres encore avaient une problématique d'échec scolaire électif liée à des difficultés d'ordre sexuel plus développées. Loin d'être dans des difficultés archaïques ces sujets semblaient déjà avoir dépassé un certain stade de maturation psychologique. Ces cas sont certes intéressants et présentent sans conteste une variante de l'échec scolaire électif mais leurs difficultés nous semblaient devoir être abordées différemment. Pour André et Sofie par exemple, si la faible pensée représentative correspond à leur niveau, elle est surtout plus développée que la pensée perceptive. De plus, chez André l'investissement scolaire est évident. Lorsque nous essayons de comprendre ce qui pourrait être la cause de ces différences, un élément important de leur histoire s'impose : la majorité des autres enfants ont subi des carences affectives qui ont conduit à les séparer de leurs parents ou, ont été abandonnés par leur mère, ce qui n'est pas le cas de Sofie et André. Rappelons que la mère de Sofie était dépressive et qu'elle a laissé la grande sœur élever l'enfant. Quant à André, plusieurs éléments témoignent d'un manque de malléabilité de l'environnement et donc du forçage. Il a certainement aussi été, et est encore, l'enjeu de conflits familiaux importants.

Il y a donc une différence entre les enfants abandonnés et ceux qui ont pu profiter de la présence d'une mère, même défaillante. La mère n'est peut-être pas suffisamment bonne (D.W. Winnicott, 1951) mais elle est là, et cette présence compte, puisqu'elle permet visiblement a minima la constitution d'une pensée représentative, nécessaire selon nous à la remédiation de telles difficultés d'apprentissage.

Nadine, présente certainement une forme d'échec scolaire électif, cependant après l'étude de ce cas nous avons vu combien ses longs discours délirants et désorganisés ne permettaient pas une étude telle que nous l'envisagions ensuite avec notre protocole de recherche. La permanente nécessité de la cadrer sans vraiment obtenir de résultats qui permettent la poursuite des recherches nous conduisit à l'évidence d'une impossibilité à poursuivre l'étude de ce cas.

Linda quant à elle, présentait une majorité des caractéristiques de notre grille, mais semblait avoir une problématique liée à l'adolescence et aux difficultés avec cette mère qui ne l'avait pas désirée. Nous avons en effet, constaté qu'elle maîtrisait des notions de calcul qui témoignent d'un niveau différent des autres sujets présentant un réel échec scolaire électif. Cependant, avec des résultats scolaires déséquilibrés, des difficultés à assimiler des connaissances ou encore un état dépressif, il semble que Linda révèle une forme d'échec scolaire électif ayant ses caractéristiques propres.

Au cours des observations et à l'aide de la grille nous avons aussi pensé que Loïc présentait un échec scolaire électif. Cependant, nous avons pu mettre en évidence que sa problématique était certainement tout autre. Incontestablement Loïc à des graves difficultés scolaires liées à des défaillances importantes du comportement mais, cet échec scolaire au regard de ses résultats au W.I.S.C., n'est pas un échec scolaire électif.

Le W.I.S.C. de Sofiane encore, a révélé que l'écart était de 1 point entre les Q.I. Verbal et Performance et que les dispersions étaient peu faibles. Ce qui veut dire qu'il ne présente pas d'échec scolaire électif comme nous l'avions cru lors de nos observations.

Sofiane présente donc une pathologie psychique différente, mais entravant néanmoins fortement les apprentissages.

3. Le processus psychique à l'œuvre

Si la façon d'appréhender les apprentissages témoigne de la constitution ou non de tel ou tel contenant de pensée, nous avons vu avec le W.I.S.C. que cela reflète aussi un conflit où des tensions aboutissent à des investissements très divers. L'incohérence dans les capacités (les sujets ne présentant pas des aptitudes identiques) nous a orientée à saisir que les résultats changent en rapport avec le fonctionnement psychique de ces sujets, à un moment ou à un autre.

Le but de cette recherche était de pouvoir comprendre l'organisation et le fonctionnement psychique de ces sujets. Nous avons ainsi pu constituer un modèle en quatre étapes clefs, de compréhension de ce fonctionnement psychique singulier. Ce modèle nous a montré que ce qui est fondamental pour le sujet c'est la nécessité d'accéder à l'espace transitionnel, étape pionnière capitale. Ici le sujet est dans une phase d'illusion, car l'activité de représentation n'est possible que si le sujet a pu expérimenter un environnement fixe et malléable. Sans cette possibilité il manque au sujet la capacité de se représenter la transformation d'un élément en un autre, ce qui est essentiel pour les apprentissages. Une bonne constitution du médium-malléable (R.Roussillon, 1985) aurait permis de définir un espace et un temps et de délimiter un "dedans" et un "dehors" (M. Sami Ali, 1974). En conséquence, ces sujets, en quête de représentations et donc de conteneurs, sont dans la nécessité permanente de rejouer ces processus. Les expériences précoce pénibles pour le sujet restent en attente de représentations. La plupart des sujets ont montré qu'ils retournaient dans cette aire intermédiaire afin de rejouer ces processus et tenter d'aller jusqu'à leurs termes. Cependant, ceci ne se joue qu'au niveau fantasmatique. Le processus projection-introjection, l'indifférenciation sujet-objet et l'intériorisation de l'objet maternel échouant, cela ne permet pas d'accéder à la fonction symbolique complète. Certains sujets comme Mélissa ont bien montré combien la problématique de l'introjection a eu des conséquences sur la catégorisation et la représentation mentale. Elle a ainsi exprimé la nécessité de passer des représentations-chose traces mnésiques visuelles, aux représentations-mots plus symboliques. Les sujets sont alors en continual conflit, obligés de rester psychiquement attachés à cette mère qui les a pourtant si peu soutenu et maintenu (holding et handling) et voulant à la fois faire éclater cette symbiose. Ils sont constamment en quête. La première est celle de l'espace transitionnel qui permettra d'éviter la séparation trop brusque d'avec l'objet et d'expérimenter le médium-malléable (R. Roussillon, 1991), capitale pour l'activité de représentation. Toutefois, il semble que ce soit chaque fois un échec. La représentation ne se faisant pas et la quête restant perpétuelle, la psyché risque constamment la noyade et donc la mort. Ces représentations sont des bouées pour le sujet. Sans elles, il ne pourra jamais garder la tête hors de la mère, c'est-à-dire se détacher de l'objet.

La dépression et la prestance sont des étapes révélatrices du fonctionnement psychique des sujets. La prestance marque le passage dans l'aire intermédiaire de l'illusion et la dépression, l'obligation de quitter cette aire. La honte est le premier signe de la chute dans la phase de dépression.

4. L'aspect thérapeutique

La nécessité de réfléchir au fonctionnement psychique de ces cas est directement liée à une recherche des possibilités de remédiation de telles difficultés. Car comme nous l'avons mentionné, les différents intervenants dans les institutions spécialisées, ressentent encore un vide théorique concernant ce syndrome. Des psychologues ont avoué leur impuissance à appréhender cet échec scolaire repéré de plus en plus fréquemment au cours de leur activité professionnelle. Ils ont en outre confié avoir peu d'assises théoriques pour penser ce syndrome et donc pour aider les enfants et les adolescents qui en étaient atteints.

Notre grille d'observation est une base permettant de dégager une population susceptible de présenter ce syndrome. Elle pourrait être utile aux praticiens, dans la mesure où cet inventaire permet d'identifier et ainsi d'aborder au mieux ce type de sujets. Cette grille est selon nous, un outil nécessaire au premier repérage de tels sujets. Cependant, comme nous l'avons vu son application comporte certaines limites.

L'utilisation particulière que nous avons faite ensuite du W.I.S.C. est importante à la clarification de plusieurs points concernant aussi bien l'aspect cognitif que clinique de cet échec scolaire.

Enfin, le modèle que nous avons constitué est une structure théorique de recherche nécessaire selon nous, pour les travaux à venir sur ce sujet, mais aussi pour permettre d'aider concrètement les cliniciens qui sont directement au contact de tels sujets.

Il est possible selon Mises de favoriser une « mise en valeur des potentialités latentes » (R. Mises, 2003, p.33) du sujet ayant des dysharmonies dans le développement des fonctions cognitives et instrumentales car,

« en dépit de la gravité des faits [...] il convient de ne pas méconnaître, chez ces enfants, l'existence de virtualités indéniables, si gênées soient-elles initialement par les clivages, les forces de délaissons, les précarités des investissements et par la pesée des facteurs actuels, en rapport avec les paramètres sociaux familiaux ou avec l'inadéquation des mesures pédagogiques ou éducatives.»
(R.Mises, 2003, p.33)

Que faire alors pour sortir ces sujets de l'impasse dans laquelle ils se trouvent ? Comment éviter qu'ils ne rejouent perpétuellement des comportements en doubles-faces ? Nous avons le sentiment au terme de cette phase de recherche que les sujets pris dans ces problématiques se débattent seuls pour se sortir de cette impasse. Et comme le dit si bien J. Guillaumin : « Une élaboration interne ne saurait se faire toute seule, sans le concours du monde extérieur. » (1996, p. 168) L'institution en général et les différents intervenants

en particulier, ont ici un grand rôle à jouer.

Dans le cas de Céline par exemple, on doit l'aider à comprendre quels sont les repères générationnels et sexuels qui lui manquent pour qu'elle puisse se positionner face à l'autre. Elle pourra ainsi sans doute se positionner et "exister" indépendamment de l'objet. Tant qu'elle restera prise dans cette problématique complexe toute son énergie y sera consacrée. Ainsi, elle ne pourra jamais investir adéquatement les apprentissages scolaires, ceux-ci nécessitant de pouvoir se détacher un temps et une place dans la psyché.

Si Laëtitia tourne dans une spirale, impasse dont il ne semble pas possible de sortir, ce n'est pas dans le but de résoudre ses difficultés mais seulement dans celui de les camoufler. La répétition est chez elle totalement compulsive. Il est donc nécessaire qu'elle puisse s'investir dans ce processus qui s'impose à elle. Elle aurait besoin de quelqu'un, d'une énergie extérieure qui lui permette de sortir de ce cercle vicieux afin de pouvoir enfin essayer de construire ce qui manque à la psyché, c'est-à-dire avant tout des représentations et principalement celle de l'objet maternel, dont nous avons vu quelle importante place il prend pour l'organisation psychique du sujet. Cependant, pour cela il est nécessaire de lui faire "réaliser" ce qu'elle essaie continuellement d'accomplir en vain, à savoir camoufler ses défaillances. Il est essentiel de lui "montrer" que tout le système qu'elle s'est érigée est d'une certaine manière inutile et extrêmement fatigant. Mais bien sûr il y a un risque. Car il est très probable que cette modalité est la seule qui lui permette de rester psychiquement en vie. Sans ce système parfaitement rôdé on ne sait pas comment Laëtitia pourrait se maintenir psychiquement présente. Il faut donc être en mesure de lui fournir un autre système sur lequel elle pourra s'étayer et avec lequel elle pourra continuer à avancer, afin que dans l'avenir il permette de résoudre au moins une partie de ses difficultés. Ce système doit utiliser le mode de fonctionnement de Laëtitia, s'appuyer sur lui au début. Cependant, il doit pouvoir, à certaines étapes, être réaménager afin qu'il devienne générateur de représentations psychiques pour elle et pas seulement servir à camoufler les vides et les manques de sa psyché.

Si Alicia encore, paraît être à l'aise, elle cache une profonde souffrance. Comme plusieurs sujets, le clivage est un des piliers du système qu'elle a constitué. Ceci lui permet de dénier ses difficultés. Cependant la reconnaissance ressurgit et la honte devient alors difficile à supporter. L'angoisse augmente et Alicia chute alors dans une forme de dépression. Cette phase signifie en outre un risque de mort psychique. Sans l'image de la mère qu'elle maintient au devant de la vie psychique Alicia demeurera dans sa phase dépressive. Tout ceci va générer des apprentissages scolaires totalement déséquilibrés en fonction de l'étape où elle sera. Alicia a des manques dans sa psyché, du non-représenté remontant à une période très précoce de sa vie. Ainsi jusqu'à ce jour ses défaillances s'actualisent dans le présent sans qu'elle ne trouve de solution. Celles-ci appartenant sans doute au passé.

Pour Éric encore, il y a certainement dans ces étapes des moments clefs où il est plus psychiquement abordable et de façon plus constructive qu'à d'autres. Il faudrait essayer de repérer ces stades et voir de quelles manières les intervenants peuvent permettre au sujet de se dégager de ses impasses.

Au stade de nos recherches nous ne pouvons dire avec certitude quelle est l'étape la plus appropriée pour une intervention extérieure susceptible de faire sortir le sujet de cette spirale infernale. Il s'agit de le faire émerger de sa souffrance psychique avant qu'elle ne l'envalisse complètement et ne finisse par le tuer psychiquement. Dans notre modèle l'objet intervient au niveau post-dépression et est "rejeté" par le sujet au niveau pré-prestance. Nous pourrions imaginer l'intervenant, connaissant parfaitement les étapes clefs du système subi par le sujet, étayer ce dernier au niveau post-prestance, afin de lui éviter d'entamer un processus régrédient qui le conduirait à ce vécu de dévalorisation narcissique et à une grande angoisse synonyme de mort psychique.

5. L'avenir des recherches

Dans le cadre d'une recherche à venir, il serait intéressant d'envisager des travaux avec une population beaucoup plus importante, afin de pouvoir relativiser les conclusions. Ceci permettrait de clarifier s'il y a réellement une différence entre les enfants qui ont été abandonnés et ceux qui ne l'ont pas été. Ensuite, cela permettrait de confirmer ou d'infirmer la différence qu'il peut y avoir entre les divers cas semblant atteints d'un échec scolaire électif mais présentant d'autres caractéristiques.

Nous avons enfin, pour grand intérêt de travailler auprès des mères à risques, en cours de grossesse et après l'accouchement. Il s'agit de celles qui sont connues par les services sociaux pour avoir abandonné ou maltraité un précédent enfant. Le but serait de prévenir un risque de récidive. La recherche des caractéristiques répétables d'une mère à l'autre, pourrait aboutir à la prévention de ce type de difficultés psychiques de l'enfant ou tout du moins à minimiser les conséquences de ces défaillances maternelles.

Nous n'avons pas la prétention de croire que nous avons tout saisi de ces fonctionnements particuliers, mais nous espérons avoir mis au clair certains pans de cette problématique. Il s'agit à présent de poursuivre ces travaux dans une plus large échelle afin de confirmer ou d'infirmer nos avancées. Le modèle que nous avons constitué est une base qui doit être travaillée dans tous les sens possibles. Car nous avons l'intime conviction que l'utilisation adéquate et le développement de ce modèle de compréhension de l'échec scolaire électif permettra de mieux appréhender ces difficultés et d'aider à la remédiation d'un ensemble de complications générées par ce syndrome.

Fonctionnement et organisation psychiques des enfants et des adolescents en échec scolaire électif

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM N. & TÖROK M. 1978, L'écorce et le noyau, Paris, Flammarion. Et plus particulièrement : « le crime de l'introjection » (1963) par N. Abraham, p. 123-131 ; « Deuil ou mélancolie : introyecter-incorporer » par N. Abraham et M.Torok 75, 259-2.
- AJURIAGUERRA J. de 1973, Les désorganisations dites fonctionnelles, in Manuel de psychiatrie de l'enfant, Paris, Masson, p.167-171, 1980.
- ANDREOLI A. 1989, Présentation du rapport, p. 140-143, et Le moi et son objet narcissique, p. 151-196, in A la recherche de l'objet perdu, in Revue française de psychanalyse, Vol : LIII, no:1, janvier-février.
- ANZIEU D. 1974, La peau : du plaisir à la pensée, in Zazzo R. et al. L'attachement, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p.140-154.
- ANZIEU D. 1981, Le corps de l'œuvre, Paris, Gallimard.
- ANZIEU D. 1985, Le Moi-peau, Paris, Dunod.
- ANZIEU D.1986, Une peau pour les pensées, Entretien avec G.Tarrab, Paris, Glancier-Guénaud
- ANZIEU D.1994, Le Penser, Du Moi-peau au Moi-pensant, Paris, Dunod.
- ANZIEU D. & CHABERT C. 1983, Les méthodes projectives, Paris, P.U.F.
- ANZIEU D. & alii. 1993, Les contenants de pensée, Paris, Dunod.
- ANZIEU D. & alii. 1994, L'activité de la pensée, Emergence et troubles, Paris, Dunod.

- ANZIEU D. & alii. 1996, Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant, Paris, Dunod.
- ARFOUILLOUX J.C. 1975, L'entretien avec l'enfant, Toulouse, Privat.
- ATHANASSIOU-POPESCO C. 1995, Les vicissitudes de la trace mnésique, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1623-1627.
- BARANES J. J. 1986, A soi-même étranger, in Revue française de Psychanalyse, 50, no : 4, p. 1079-1096.
- BARDIN L. 1977, L'analyse de contenu, Paris, P.U.F., 1996.
- BAILLY L., GOLSE B. 1997, Conséquences pour les enfants des crises familiales & SOULE M. graves et des évènements traumatiques, in Aspects psychosociologiques de la pathologie, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 4, p. 2793-2806.
- BEDOUIN N. 1998, Catégorisation mentale, in Séminaire de D.E.A. de psychologie cognitive, notes personnelles.
- BEGOIN J. & 1997, Psychoses et névroses de l'enfant dans l'œuvre de GUIGNARD-BEGOIN F. Mélanie Klein, in Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant et de l'adolescent, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t.2, p. 973-993.
- BERGER M. 1986, Abord psychanalytique des troubles graves de l'apprentissage chez l'enfant, Entrevue no : 11, p. 53-71.
- BERGER M. 1989 a, Difficultés scolaires et structure familiale, in Dialogue, C.R.P.P.C. no : 7, B 083, p. 3-10.
- BERGER M. 1989 b, Cours de psychopathologie infantile, notes personnelles.
- BERGER M. 1990, Des entretiens familiaux à la représentation de soi, Paris, Ed. du Collège.
- BERGER M. 1992, Les séparations à but thérapeutique, Toulouse, Privat.
- BERGER M. 1994, Réflexion sur l'apprentissage des mathématiques, in Les cahiers de Beaumont, Beaumont, no : 65/66, p. 30-40.
- BERGER M. 1995 a, Le travail thérapeutique avec la famille, Paris, Dunod.
- BERGER M. 1995 b, Les difficultés d'apprentissage des enfants et des adolescents : Etat actuel du problème, in Comment penser les difficultés d'apprentissage ? in Dialogue, Paris, no :131/96, p. 3-9.
- BERGER M. 1996, Les troubles du développement cognitif, Paris, Dunod.
- BERGER M. 1997, L'enfant et la souffrance de la séparation, Paris, Dunod.
- BERGER M. 1999, L'enfant instable, Paris, Dunod.
- BERGER M. & FERRANT A. 2003, Le travail psychanalytique dans la prise en charge des troubles spécifiques des apprentissages, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, Vol :51 (4), p. 212-222.
- BERGERET J. 1984, La violence fondamentale, Paris, Dunod.
- BESSE R. 1994, Des dysharmonies cognitives pathologiques, in La psychiatrie de l'enfant, Vol : XXXVII, 2, p.481-531.

- BETTELHEIM B. 1976, La psychanalyse des contes de fées, Paris, R.Laffont.
- BICK E. 1968, L'expérience de la peau dans les relations d'objet précoces, in Meltzer D. et coll., Exploration dans le monde de l'autisme, Paris, Payot, 1975, p.240-244.
- BINET A. & SIMON Th. 1905, Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, in Année psychologique, Vol. :XI, p. 191-244.
- BION W.R. 1962, Aux sources de l'expérience, Paris, P.U.F., 1979.
- BOTELLA C. & BOTELLA S. 1995, A propos du processuel (automate ou sexuel infantile ?), in Revue française de psychanalyse, t.LIX, p.1609-1615.
- BOURGES S. 1986, Epreuve de dessin libre, p. 44-46, Choix et interprétation des épreuves : Les échelles de WECHSLER, p. 59-101, Echelle individuelle de développement de la pensée logique par F.Longeot, p. 116- 119 et Le dessin : portée diagnostique des épreuves projectives, p. 170-172, in Approche génétique et psychanalytique de l'enfant, Tome 1, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BOWER T. G. R. 1981, Le développement psychologique de la première enfance, Bruxelles, Mardaga.
- BOYER P. 1998, Pathologie cognitive et spécificité de domaine, in Séminaire de D.E.A. : catégorisation mentale, notes personnelles.
- BURSZTEJN C. & MAZET P. 1991, Nouvelles classifications en psychiatrie de l'enfant, in Encyclopédie médico-chirurgicale, Paris, 6 p.
- BRAZELTON T. B. 1981, Comportement et compétence du nouveau-né, in Psychiatrie de l'enfant, Vol : 24, p. 375-396, Paris, P.U.F.
- BRUNER J. 1983, Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire, Paris P.U.F.
- BRUSSET B. 1995, Métapsychologie des processus et psychologie, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1523-1528.
- CAHEN C. 1996, Thérapie de l'échec scolaire, Paris, Nathan.
- CAHN R. 1972, Défaut d'intégration primaire et inhibition des apprentissages instrumentaux et cognitifs, in Revue française de psychanalyse, t. XXXVI, 5-6, p. 955-971.
- CAHN R. 1995, Pour l'introduction de la fonction sujet dans la métapsychologie, in Revue française de psychanalyse, t.LIX, p. 1641-1647.
- CASTORIADIS-AULAGNIER P. 1976, La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé, Paris, P.U.F.
- CASTRO D., COGNET G., 2005, Gare au Q.I., Des psychologues s'interrogent GIBELLO B. & al. sur le Q.I. et certains de ses usages, in Le journal des psychologues, no : 230, septembre 2005, p.10-17.
- CHABERT M. A. 1999, Les tests psychométriques revisités, in Le journal des psychologues, Revinay-sur-Ornain, no :166, avril 1999, p. 28-31.
- CHARLOT B. 1997, Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie, Paris, Economica.
- CHIKH K. 1992, La dysharmonie cognitive pathologique et le corps chez l'enfant, Recherche de maîtrise de Psychologie et psychopathologie cliniques, K.H. Boulenouar.

- CHIKH K. 1994, Une image du corps en crise, L'adolescent : du biologique au psychologique, Maîtrise de Psychologie, mineur génétique, K.H. Boulenouar.
- CHIKH K. 1999, Fonctionnement psychique spécifique et trace de l'objet maternel interne chez les oubliés de la dysharmonie cognitive pathologique, Recherche de D.E.A. de Psychologie et psychopathologie cliniques.
- CHIKH K. 2001, Investigation clinique sur la dysharmonie cognitive pathologique, in Journal des Psychologues, avril 2001, n°:186, p. 76-77.
- CHIKH K. 2001, La dysharmonie cognitive pathologique, Un abord clinique, in Forum européen des jeunes chercheurs en psychologie, Besançon, 8 novembre.
- CHIKH K. 2002, Approche psychanalytique d'un échec scolaire singulier, in XIX Forum Professionnel des Psychologues, Paris, 7 décembre.
- CHIKH K. 2004, Fonctionnement psychique spiralé chez les sujets en échec scolaire électif, in Journal des Psychologues, juin 2004, n°: 218, p. 56-57.
- CHILAND C. 1983, L'entretien clinique, Paris, P.U.F.
- CHILAND C. 1997a, Epistémologie et psychologie génétiques, in Contribution des disciplines connexes à la psychiatrie de l'enfant, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 1, p. 127-144.
- CHIVA M. (Préface de R.Zazzo) 1973, Débiles normaux, débiles pathologiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- CHOUVIER B. 2004, Le fantasme de fin du monde : entre réalité du dehors et réalité du dedans, in Réalité et psychose, in La réalité psychique, Paris, Dunod, p.109-138.
- CICCONE A. 1998, L'observation clinique, Paris, Dunod.
- CICCONE A. & FERRANT A. 2004, Réalité traumatique et « travail de la honte », in Mise en récit et réalité du trauma, in La réalité psychique, Paris, Dunod, p.177-201
- CICCONE A. & LHOPITAL M. 1997, Naissance à la vie psychique, Paris, Dunod.
- CLAUDON P. & MOYANO O. 2003, La dyschronie chez l'enfant : une étude clinique, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, Vol :51 (6), p. 336-343.
- DANON-BOILEAU H. & LAB P. 1962, Etude psychanalytique, in L'inhibition intellectuelle, in La psychiatrie de l'enfant, Vol. V, fasc.1, p. 142-165.
- DAVIDO R. 1976, Le langage du dessin d'enfant, Paris, Presse de la renaissance.
- DAVIS M. & WALLBRIDGE D. 1992, Winnicott : Introduction à son œuvre, Paris, P.U.F.
- DEBESSE M. 1943, L'adolescence, Paris, P.U.F., 1993, coll. : Que sais-je ?.
- DECOBERT S. & RIQUIER M. 1997, L'école élémentaire, L'échec scolaire, L'enseignement spécialisé, La coopération avec les services médico-psychopédagogiques et L'intégration, in Aspects psychosociologiques de la pathologie, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 4, p.2809-2830.
- DECOBERT S. & SACCO F.& alii. 1995, Le dessin dans le travail psychanalytique avec l'enfant, Toulouse, Erès.
- DESPINOY M. 2004, Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire, Traitements et remédiations, Paris, Dunod.

- DOLLE J. M. 1974, Pour comprendre Jean Piaget, Jalons pour de nouvelles perspectives en psychologie, Toulouse, Privat.
- DOLLE J. M. 1977, De Freud à Piaget, Eléments pour une approche intégrative de l'affectivité et de l'intelligence, Toulouse, Privat.
- DOLLE J. M. 1987, Au-delà de Freud et Piaget, Toulouse, Privat.
- DOLLE J. M. & BELLANO D. 1989, Ces enfants qui n'apprennent pas, Paris, Editions du Centurion.
- DOLTO F. 1984, L'image inconsciente du corps, Paris, Seuil.
- DOLTO F. 1986, La cause des adolescents, Paris, Seuil.
- DORON R. & PAROT F. 1991, Dictionnaire de Psychologie, Paris, P.U.F.
- DURAND B. 1997, Psychiatrie de l'enfant et enfance inadaptée, in introduction à la psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 1, p. 75-87.
- EIGUER A. 1995, De la non-chose à l'esthétique, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1599-1605.
- HUISMAN D.& alii. 1972, Encyclopédie de la psychologie, Psychanalyse et psychologie médicale, Paris, Fernand Nathan.
- EXLEY H. 1994, Les mères, citations, Paris, Exley.
- FAIN M. 1995, A propos de la transitionnalité, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1547-1549.
- FERRARI P. 1997, Les psychoses : Dépression maternelle et psychose infantiles précoces, in Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant et de l'adolescent, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 2, p. 1201-1205.
- FERRANT A. 1999, Séminaire : Le W.I.S.C., Notes personnelles.
- FERRANT A. 2000, La honte dans tous ses états, Lyon II, p. 1-12.
- FERRANT A. 2001, Pulsion et liens d'emprise, Paris, Dunod.
- FINE A. 1995, Interrogation sur le défaut de symbolisation primaire comme paramètre du phénomène psychosomatique, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1699-1704.
- FIORENTINI G. 1995, Quelques réflexions sur la situation actuelle de la métapsychologie, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1529-1531.
- FLAGEY D. 2002, Mal à penser, mal à être, Troubles instrumentaux et pathologie narcissique, Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- FREJAVILLE A. 1989, Expériences de perte d'objet narcissique, in A la recherche de l'objet perdu, in Revue française de psychanalyse, Vol : LIII, no : 1, janvier-février, p.197-210.
- FREUD A. 1968, Le normal et le pathologique chez l'enfant, Paris, Gallimard.
- FREUD S. 1895, Esquisse d'une psychologie scientifique, in La naissance de la psychanalyse, 1991, Paris, P.U.F., p. 307-396.
- FREUD S. 1904 b, Cinq leçons sur la psychanalyse, Paris, Payot, 1978.

- FREUD S. 1904 a, La technique psychanalytique, Paris, P.U.F. 1997.
- FREUD S. 1905, Trois essais sur la théorie de la sexualité, Paris, Gallimard, 1974.
- FREUD S. 1908, Les théories sexuelles infantiles, in La vie sexuelle, Paris, P.U.F., 1969.
- FREUD S. 1911, Formulations sur les deux principes du cours des évènements psychiques, in Résultats, idées, problèmes I, Paris, P.U.F., 1984, p. 135-143.
- FREUD S. 1913, Totem et Tabou, Paris, Gallimard, 1993.
- FREUD S. 1914, Pour introduire le narcissisme, in La vie sexuelle, Paris, P.U.F., 1969, p. 82-105.
- FREUD S. 1915 a, pulsion et destin des pulsions, in Métapsychologie, Paris, Gallimard, 1968, p 11-43.
- FREUD S. 1915 b, L'inconscient, in Métapsychologie, Paris, Gallimard, 1968, p 65-121.
- FREUD S. 1915 c, Deuil et mélancolie, in Métapsychologie, Paris, Gallimard, 1968, p 145-171.
- FREUD S. 1916, Introduction à la psychanalyse, Paris, Payot, 1988.
- FREUD S. 1919, L'inquiétante étrangeté, in L'inquiétante étrangeté et autres essais, Paris, Gallimard, 1985, p.209-263.
- FREUD S. 1920, Au-delà du principe de plaisir, in Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1981, p. 41-115.
- FREUD S. 1923, Le Moi et le Ça, in Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1981, p. 219-275.
- FREUD S. 1925 a, Note sur le « bloc-notes magique », in Résultats, idées, problèmes II, Paris P.U.F., 1998, p.119-124.
- FREUD S. 1925 b, La négation, in Résultats, idées, problèmes II, Paris P.U.F., 1985, p. 135-139.
- FREUD S. 1926, Inhibition symptôme et angoisse, Paris P.U.F., 1997.
- FREUD S. 1933 a, La décomposition de la personnalité psychique in Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, XXXIème conférence, Paris, Gallimard, 1984.
- FREUD S. 1933 b, Angoisse et vie pulsionnel in Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, XXXIIème conférence, Paris, Gallimard, 1984.
- FREUD S. 1937, L'analyse avec fin et l'analyse sans fin, in Résultats, idées, problèmes II, Paris P.U.F., 1998, p.231-268.
- FREUD S. 1938 a, Le clivage du moi dans le processus de défense, in Résultats, idées, problèmes II, Paris P.U.F., 1998, p. 283-286.
- FREUD S. 1938 b, Note sur l'inhibition intellectuelle, in Résultats, idées, problèmes II, Paris P.U.F. 3.VIII, 1998, p. 288.
- FREUD S. 1938 c, Abrégé de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1950.
- FREUD S. & BREUER J. 1895, Etudes sur l'hystérie, Paris, P.U.F., Bibliothèque de psychanalyse 1990.
- GAETNER R. 1983, Le corps mis en mots, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- GAUTHIER J. M. 1999, Le corps et son interprète, in Pour une théorie du corps en psychanalyse de l'enfant, in Le corps de l'enfant psychotique, Paris, Dunod, p. 105-125.
- GELAS B. 1999, Séminaire de linguistique de D.E.A., notes personnelles.
- GERARD C.L. 1997, La contribution à la neuropsychologie, in Contribution des disciplines connexes à la psychiatrie de l'enfant, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 1, p. 115-125.
- GIBELLO B. 1976, Dysharmonie cognitive, in Revue de neuropsychiatrie infantile, Vol : 24, p. 439-452
- GIBELLO B. 1979, Feuille de dépouillement et statistiques complémentaires pour l'exploitation de l'Échelle de Pensée Logique de Longeot dans le cas de dysharmonies cognitives, Paris, Etablissement d'Application Psychotechnique.
- GIBELLO B. 1983a, Dysharmonie cognitive, intelligence et psychopathie, in Bulletin de psychologie, t. 36, p.359- 469.
- GIBELLO B. 1983 b, A propos de la sémiologie des troubles de l'apprentissage, in La sémiologie psychiatrique aujourd'hui, in L'évolution psychiatrique, t. 48 fasc. 2, p. 423-440.
- GIBELLO B. 1984, L'enfant à l'intelligence troublée, Paris, Paidos/Le centurion.
- GIBELLO B. 1985, Troubles de l'intelligence, in Bulletin de Psychologie, t. 38, no : 370, p. 469-477.
- GIBELLO B. 1987 a, Difficultés d'intégration scolaire liées aux troubles des contenants de pensée, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 35 (7), p. 277-283.
- GIBELLO B. 1987 b, Place des troubles des contenants de pensée dans la psychopathologie de l'intelligence et de la personnalité, in Perspective psychiatrique, 26ème année no : 9 (NS).
- GIBELLO B. 1988, Trouble des contenants de pensée, in Penser apprendre, La cognition chez l'enfant, les troubles de l'apprentissage, la prise en charge, Actes du 6ème colloque de Bobigny, dir. P. Mazet et S. Lebovici, Paris, Eshel, p. 211-221.
- GIBELLO B. 1994 a, La pensée décontenancée, Paris, Centurion.
- GIBELLO B.1994 b, Les contenants de pensée et la psychopathologie, in L'activité de la pensée, D.Anzieu et alii, p. 11-26.
- GIBELLO B.1997, Introduction à la psychologie cognitive, in Contribution des disciplines connexes à la psychiatrie de l'enfant, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 1, p. 145-171.
- GIBELLO B.2003, Apprendre, in Comment les enfants apprennent-ils ?, in revue Enfance & Psy, Erès, no: 24, p.18-29.
- GODFRIND J. 1995, De la malléabilité à la dureté de l'objet, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1655-1659.
- GOLSE B. 1997, La naissance des représentations, Conceptions psychanalytiques, in Contribution des disciplines connexes à la psychiatrie de l'enfant, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 1, p. 173-188.
- GOLSE B. 2003, Apprentissages et échecs scolaires, in Que nous apprennent ces

- enfants qui n'apprennent pas ?, in Les dossiers du JFP, sous la direction de J. Bergès, M.Bergès-Bounes & S. Jean-Calmettes, p. 17-25.
- GOLSE B. 2003, La naissance et l'organisation de la pensée, in Psychothérapie de l'enfant et de l'adolescent, sous la direction de Cl. Geissmann & D. Houzel, p.187-197.
- GOUIN-DECARIE T. 1962, Intelligence et affectivité chez le jeune enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GRATIOT-ALPHANDERY H. 1970, Traité de psychologie de l'enfant, (7 volumes), & ZAZZO R. Paris, P.U.F.
- GREEN A. 1972, Note sur le processus tertiaire, in Revue française de Psychanalyse, 36, p. 407-411, P.U.F. 1973, Le discours vivant : la conception psychanalytique de l'affect, Paris, P.U.F., 1992.
- GREEN A. 1983, Narcissisme de vie narcissisme de mort, Paris, Minuit.
- GREEN A. 1985, Réflexions libres sur la représentation et l'affect, in Revue française de Psychanalyse, 49, 3, p. 773-788, P.U.F.
- GREEN A. 1995, La causalité psychique, Paris, Odile Jacob.
- GREGOIRE J. 1992, Evaluer l'intelligence de l'enfant, Echelle de Wechsler pour enfants, Liège, Mardaga.
- GREGOIRE J. 1998, L'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant, Théorie et pratique du W.I.S.C.-III, Liège, Mardaga.
- GRUNBERGER B. 1975, Le narcissisme, Essais de psychanalyse, Paris, Payot.
- GUIGNARD F. 1995, Des buts de la pulsion et de l'illusion de la finalité psychique, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1533-1535.
- GUILLAUMIN J. 1995, L'autoreprésentation des processus, la paradoxalement, le temps et le corps ou le deuil des modèles dans la psychanalyse, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1538-1544.
- GUILLAUMIN J. 1996, L'objet, Paris, P.U.F. L'esprit du temps.
- GUILLEVIC C. & VAUTIER S. 1998, Diagnostic et tests psychologiques, Paris, Nathan.
- HAAG G. 1995, La constitution du fond dans l'expérience plastique en psychanalyse de l'enfant, Sa signification dans la construction de la psyché, in Le dessin dans le travail psychanalytique avec l'enfant, Decobert S. & Sacco F., Erès, p. 63-88.
- HERBERT J. 1995, Image du corps et échec scolaire, Revigny-sur-Ornain, Homme et Perspectives.
- HIRSCHFELD L. A. 1994, Mapping the mind, Domaine-specificity, in Culture & GELMAN S. A. and cognition, New York, Cambridge University Press.
- HOODE O. 1992, Catégorisation et développement cognitif, Paris, P.U.F.
- HOUZEL D. 1987, Le concept d'enveloppe psychique, in D.Anzieu et coll., Les enveloppes psychique, Paris, Dunod, p. 23-54.
- HOUZEL D. 1994, Enveloppe familiale et fonction contenante, in L'activité de la pensée, Anzieu D. et alii, p. 27-40.
- HOUZEL D. 1997, Psychopathologie de l'enfant jeune, in La pathologie suivant l'âge, in

- Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 3, p. 2117-2139.
- INHELDER B. 1943, Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969.
- JEAMMET Ph. 1997, La dépression chez l'adolescent, in Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant et de l'adolescent, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 2, p.1477-1499.
- JOSSERAND A. 1995, Un processus obsessionnel : la « précipitation » de l'originale, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1689-1691.
- KLEIN M. 1932, La psychanalyse des enfants, Paris, P.U.F. 1986.
- KLEIN M. 1933, Le développement précoce de la conscience chez l'enfant, in Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1984, p. 296-306.
- KLEIN M. 1955, A propos de l'identification, in Envie et gratitude et autres essais, Paris, Gallimard, 1984.
- KREISLER L. 1989, Sémiologie et classification en psychiatrie du très jeune enfant, in Lebovici S. et Weil-Halpern F., Psychopathologie du bébé, Paris, P.U.F., p. 323-340.
- KREISLER L., FAIN M. 1974, L'enfant et son corps, Paris, P.U.F.
& SOULE M
- KSENSEE A. 1995, Phénomènes transitionnels. Destin des pulsions. Créativité. Sublimation. Des buts de la pulsion et de l'illusion de la finalité, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1557-1564.
- LACAN J. 1966, Le stade du miroir comme formateur de la fonction du JE, in Ecrits, Paris, Seuil, p. 93-100.
- LAFOND C. 1995, Les traces narcissiques dans la relation d'objet, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1673-1678.
- LAGACHE D. 1949, L'unité de la psychologie, Paris, P.U.F., 1969.
- LANG J. L. 1971, Enfance inadaptée, Paris, P.U.F.
- LANG J. L. 1973, Esquisse d'un abord structural des états déficitaires, in Confrontation psychiatrique, t. 20, p.31-52
- LANG J. L. 1978, Aux frontières de la psychose infantile, Paris, P.U.F.
- LANG J. L. 1979, Introduction à la psychopathologie infantile, Paris, Dunod.
- LAPLANCHE J. & PONTALIS J. B. 1967, Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, P.U.F., 1998.
- LEBOVICI S. 1997, Psychiatrie de l'enfant et psychanalyse, in introduction à la psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 1, p. 23-30.
- LEBOVICI S. 1997, Classification des troubles mentaux, in Aspects psychosociologiques de la pathologie, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 4, p. 3047-3058.
- LEBOVICI S. 1997, La recherche en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, in Aspects psychosociologiques de la pathologie, in Nouveau traité de psychiatrie de

- l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 4, p.3099-3103.
- LEBOVICI S. & 1997, Psychopathologie des enfants provenant de familles RABAIN-LEBOVICI M. psychotiques ou dépressives, in Aspects psychosociologiques de la pathologie, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 4, p. 2777-2791.
- LEBOVICI S. & STOLERU S. 1994, Le nourrisson, la mère et le psychanalyste, Paris, Bayard.
- LE BRETON A. 1989, L'adolescence illettrée, Paris, Editions universitaire.
- LECLAIRE S. 1968, Psychanalyser, Paris, Seuil.
- LECHARTIER-ATLAN C. 1995, Jéricho ou la répétition du vide, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1635-1638.
- LEFEBURE F. 1993, Le dessin de l'enfant. Langage sans parole, Paris, Masson.
- LONGEOT F. 1969, Psychologie différentielle et théorie opératoire de l'intelligence, Paris, Dunod.
- LONGEOT F. 1978, Echelle de développement de la pensée logique, Manuel EPL-C, Paris, Etablissement d'Application Psychotechnique.
- LUQUET G.H. 1927, Le dessin enfantin, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1977.
- LUQUET M. 1995, A propos du beau dans les séances avec l'enfant, in Le dessin dans le travail psychanalytique avec l'enfant, Decobert & Sacco, Erès, p. 45-62.
- LUQUET P. 1995, Introduction à l'étude psychanalytique du beau, in Le dessin dans le travail psychanalytique avec l'enfant, Decobert & Sacco, Erès, p. 27-44.
- MANZANO J. 1989, La séparation et la perte d'objet chez l'enfant, un point de vue sur le processus analytique, in A la recherche de l'objet perdu, in Revue française de psychanalyse, Vol :LIII, no : 1, janvier-février, p.240-258.
- MARCELLI D. 1981, Le rôle du clivage dans les prépsychoSES, in La psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., Vol : XXIV, fasc. 2, p. 302-334.
- MARCELLI D. 1997, La dépression chez l'enfant, in Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant et de l'adolescent, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 2, p. 1437-1461.
- MARCELLI D. & BRACONNIER A. 1988, Psychopathologie de l'adolescence, Paris, Masson.
- MAURY L. 1987, Piaget et l'enfant, Paris, P.U.F., 1984.
- MAZET P. 1997, Les dysharmonies précoces du développement, in Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant et de l'adolescent in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 2, p. 1159-1169.
- MENECHAL J. 1997, Introduction à la psychopathologie, Paris, Dunod.
- MENECHAL J. 2001, La déficience mentale, Rencontre ouverte, notes personnelles, Lyon II.
- MIEDZYRZECKI J. 1995, L'écoute du patient déprimé et transitionnalité ou de l'excitation à la réanimation, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1575-1582.

- MILNER J. 1992, L'intraduisible en manque de représentation et le corps, in Revue française de psychanalyse, Janvier-fevrier, Vol. : 56(1), p. 57-60.
- MISES R. 1975, L'enfant déficient mental : approche dynamique, Paris, P.U.F..
- MISES R. 1981, Cinq études de psychopathologie de l'enfant, Toulouse, Privat.
- MISES R. 1983, Les déficiences intellectuelles de l'enfant, Toulouse, Privat.
- MISES R. 1997, Les pathologies limites de l'enfance, in Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant et de l'adolescent, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 2, p. 1347-1362.
- MISES R. 2003, Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie, in Que nous apprennent ces enfants qui n'apprennent pas ?, in Les dossiers du JFP, p. 27-33.
- MISES R. & BARANDE I. 1963, Etude clinique de formes précoces intriquant relation psychotique et symptomatologie de type déficitaire, in Les états déficitaires, in La psychiatrie de l'enfant, Vol. VI, fasc. 1, Paris, P.U.F., p. 1-78.
- MISES R. & JAMMET Ph. & al. 1988, La classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, in La psychiatrie de l'enfant, Vol. : 31, 1, p. 67-135.
- MISES R. & PERRON R. 1997, Etude psychopathologique des déficiences intellectuelles de l'enfant, in Les perturbations du fonctionnement mental de l'enfant et de l'adolescent in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 2, p. 1535-1570.
- MISES R., QUEMADA N.& al. 2002, Une nouvelle édition de la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 50 (4), p. 233-262.
- NACHIN C. 1989, L'objet/La perte, in A la recherche de l'objet perdu, in Revue française de psychanalyse, Vol : LIII, no : 1, janvier-février, p. 213-230.
- NACHIN C. 1995, Du jeu de la théorie et de l'introjection, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1565-1569.
- NICOLAÏDIS N. 1989, Le sujet perdant, in A la recherche de l'objet perdu, in Revue française de psychanalyse, Vol : LIII, no : 1, janvier-février, p. 231.
- NICOLAÏDIS N. 1993, La force perceptive de la représentation de la pulsion, P.U.F..
- ODY M. & SMADJA C. 1997, Carence paternelle. Importance du père et de la fonction paternelle dans le développement du fonctionnement mental, in Aspects psychosociologiques de la pathologie, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 4, p. 2603-2619.
- PAGNOL M. 1976, Topaze, Presses Pocket.
- PAOUR J.L. 1997, Une conception cognitive et développementale de la déficience intellectuelle, in Aspects psychosociologiques de la pathologie, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 4, p. 2985-3009.
- PEDINIELLI J.L. 1994, Introduction à la psychologie clinique, Paris, Nathan.
- PERRENOUD Ph. 2003, Qu'est-ce qu'apprendre ? in Comment les enfants apprennent-ils ?, in Revue Enfance & Psy, Erès, no : 24, p.9-17.
- PERRON-BORELLI M. & 1970, L'examen psychologique de l'enfant, Paris, P.U.F.,
- PERRON R. 1986.

- PETOT J.M. 1982, M. Klein : Le moi et le bon objet, Paris, Dunod.
- PIAGET J. 1933, La psychanalyse et le développement intellectuel, Intervention au Congrès des Psychanalystes de langue française de 1933, in Revue française de psychanalyse, t.6, p. 404-408.
- PIAGET J. 1937, La construction du réel chez l'enfant, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.
- PIAGET J. 1945, La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1947, La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin.
- PIAGET J. 1963, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1977.
- PIAGET J. 1969, Psychologie et pédagogie, Editions Denoël.
- PIAGET J. 1972, La représentation du monde chez l'enfant, Paris, P.U.F..
- PIAGET J. 1975, Equilibration des structures cognitives, Paris, P.U.F..
- PIAGET J.& INHELDER B. 1948, La représentation de l'espace chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. 1959, La genèse des structures logiques élémentaires, classifications et sériations, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PINOL-DOURIEZ M. 1984, Bébé agit-bébé actif : l'émergence du symbole dans l'économie interactionnelle, Paris, P.U.F.
- POUSSIN G. 1992, La pratique de l'entretien clinique, Toulouse, Privat.
- PRY Y. & DELAROCHE P. 1985, Dysharmonie cognitive et états psychotiques, in Les troubles du raisonnement, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, Janvier 1985, Vol. : 33 (1), p. 31-36.
- PULVER M. 1953, Le symbole de l'écriture, Paris, Stock.
- RAMOZZI Z. 1989, De la théorie de Piaget à ses applications, Paris, Centurion.
- REUCHLIN M. 1957, Histoire de la psychologie, Paris, P.U.F., 1984.
- REVUE FRANÇAISE DE PSYCAHANLYSE 1982, no : 6, L'objet, P. Sullivan, R. Cahn, M. Hanus, R. Puyuelo, D. Cahn et P. Ajchenbaum, M. Vincent, C. Athanassiou, J. Gillibert, p. 1091-1243.
- RIBAS D. 1995, Articuler Winnicott à Freud, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1551-1556.
- ROUART J. NARLIAN R. 1961, L'échec scolaire, étude clinique, structurale et & SIMON J. dynamique, in La psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., Vol. III, fasc. 2, p. 333-403.
- ROUSSILLON R. 1985, Le médium-malléable, La représentation de la représentation et les limites du moi, in Laboratoire de psychologie clinique, Lyon II.
- ROUSSILLON R. 1991, Paradoxes et situations limites de la psychanalyse, Paris, P.U.F.
- ROUSSILLON R. 1995, La métapsychologie des processus et la transitionnalité et, Réponse aux interventions, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1351-1519, et p.1705-1718.

- ROUSSILLON R. 1999 a, Modèle du processus de défense clivage, séminaire du 20.03.99, notes personnelles, Lyon II.
- ROUSSILLON R. 1999 b, Agonie, clivage et symbolisation, Paris, P.U.F.
- ROUSSILLON R. 1999 c, Psychologie et psychopathologie cliniques in Séminaire de recherche de D.E.A., notes personnelles.
- ROUSSILLON R. 2004, La « réalité externe », sa construction et sa composition psychique, in Approche métapsychologique de la réalité : du dehors au dedans, in La réalité psychique, Paris, Dunod, p.7-25.
- ROYER J. 1995, Que nous disent les dessins d'enfants ?, Revigny-sur-Ornain, Hommes et Perspectives.
- SAMI ALI M. 1970, De la projection, Paris, Payot.
- SAMI ALI M. 1974, L'espace imaginaire, Paris, Gallimard.
- SAMI ALI M. 1977, Corps réel, corps imaginaire, Paris, Dunod.
- SAMI ALI M. 1984, Le visuel et le tactile, Paris, Dunod.
- SAMI ALI M. 1990, Le corps, l'espace, le temps, Paris, Dunod.
- SCHILDER P. 1968, L'image du corps, Paris, Gallimard.
- SCHMID-KITSIKIS E. 1969, L'examen des opérations de l'intelligence, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1963.
- SCHMID-KITSIKIS E. 1995, Des hommes et des pères... A propos du « rôle déflecteur de l'objet », in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1683-1687.
- SEGAL H. 1969, Introduction à l'œuvre de Mélanie Klein, Paris, P.U.F.
- SPEARMAN C. 1952, Tests de facteur G, in Bulletin de Psychologie, Vol :5, 5, p. 275.
- SOULE M., LAUZANNE K. & 1997, La carence des soins maternels et ses effets, LEBLANC N. in Aspects psychosociologiques de la pathologie, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 4, p. 2529-2548.
- SPITZ R.A. 1962, Le non et le oui : la genèse de la communication humaine, Paris, P.U.F.
- SPITZ R.A. 1968, De la naissance à la parole, La première année de la vie, Paris, P.U.F., 1979.
- STOLERU S. & LEBOVICI S. 1997, L'interaction parent-nourrisson, in Contribution des disciplines connexes à la psychiatrie de l'enfant, in Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, P.U.F., t. 1, p. 319-339.
- SZWEC G. 1995, Le retour de l'expérience traumatique, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1629-1633.
- TISSERON S. 1995, Traces-contact, traces-mouvement et schèmes originaires de pensée, in Le dessin dans le travail psychanalytique avec l'enfant, Decobert & Sacco, Erès, p. 117-131.
- TYCHEY Cl. de 1993, La personnalité de l'enfant normal et dysharmonique : approche génétique comparée par le test des contes, Issy les Moulineaux, Editions d'Application Psychotechniques.
- TYCHEY Cl. de & DIWO R. 1992, Image du corps et dysharmonie d'évolution :

- approche comparée à l'aide du conte de la fourmi, in Neuropsychiatrie de l'enfance, 40, 5-6 , p. 271-283.
- VARROD P. (Sous la direction de) 1996, Le nouveau petit Robert, Dictionnaires Le Robert, Paris.
- VERDIER-GIBELLO M. L. 1985, Entre vide et violence, l'agi et le pensé dans le cadre pédagogique, in Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 33, no : 8-9, p. 387-392.
- VERDIER-GIBELLO M. L., 2003, Comment les enfants apprennent-ils ?, in Revue DENIS-KRICHEL N. & Enfance & Psy, Erès, no : 24, p.5-8. FRANCEQUIN G.
- WAINRIB S. 1995, L'objet trouvé, in Revue française de psychanalyse, t. LIX, p. 1649-1653.
- WALLON H. 1948, Les origines du caractère chez l'enfant, Les préludes du sentiment de personnalité, Paris, P.U.F.
- WECHSLER D. 1956, La mesure de l'intelligence chez l'adulte, Paris, P.U.F.
- WECHSLER D. 1965, Echelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, Paris, Centre de Psychologie Appliquée, 1996.
- WECHSLER D. 1981, Manuel de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, forme révisée, W.I.S.C-R, Paris, Centre de Psychologie Appliquée.
- WIDLÖCHER D. 1965, L'interprétation des dessins d'enfants, Bruxelles, Dessart & Mardaga, 1975.
- WINNICOTT D.W. 1951, Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Une étude de la première possession non-moi, in De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, 1969, p. 169-186.
- WINNICOTT D.W. 1952, Psychose et soins maternels in De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, 1969, p. 187-197.
- WINNICOTT D.W. 1954 a, Repli et régression, in De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, 1969, p. 223-230.
- WINNICOTT D.W. 1954 b, Les aspects métapsychologiques et cliniques de la régression au sein de la situation analytique, in De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, 1969, p. 250-267.
- WINNICOTT D.W. 1956, La préoccupation maternelle primaire in De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, 1969, p.285-291.
- WINNICOTT D.W. 1958, La capacité d'être seul, in De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, 1969, p. 325-333.
- WINNICOTT D.W. 1960, la théorie de la relation parent-nourrisson, in De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot, 1969, p. 358-378.
- WINNICOTT D.W. 1971, Jeu et réalité : l'espace potentiel, Paris, Gallimard, 1975.
- WINNICOTT D.W. 1975, La crainte de l'effondrement, in Nouvelle revue de Psychanalyse, 11, Paris, Gallimard, p. 35-44.
- ZAZZO R. 1969, Les débilités mentales, Paris, Armand Colin.
- ZAZZO R. & al. 1974, L'attachement, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1991.

INDEX des AUTEURS

ANZIEU D. 21, 22, 30, 220, 241, 244-245, 301, 314.

BERGER M. 8, 10, 20-25, 40-41, 45, 51-54, 66, 70, 107, 281, 292, 294, 298, 306, 308, 316.

BERGERET J. 38, 282, 306-307.

BION W.R. 28, 56-57, 206, 244-245, 253, 288, 314.

CAHN R. 9, 19-20, 40, 45, 66, 69-70.

FERRANT A. 46, 71, 75, 77, 99, 103, 232, 273-274, 306, 339.

FREUD S. 3-7, 25, 29, 58, 82, 87, 187, 220, 222, 224, 246-247, 260, 276-277, 279, 282-283, 285, 290, 298, 300-301, 309, 314, 323, 328, 340.

GIBELLO B. 2, 6, 8-9, 10, 17, 22, 25-33, 35-37, 40-47, 50-51, 53-54, 57, 65-66, 69-70, 112, 122, 281, 330, 341-342.

GUILLAUMIN J. 61, 173, 188-189, 247, 285, 287, 294-295, 325, 327-328, 332-334, , 347.

HOUZEL D. 56-58.

KLEIN M. 25, 28, 30, 56, 82, 245, 258, 288-289, 295.

MISES R. 2, 9-10, 14, 18-19, 40-41, 46, 49-51, 54, 66, 69-70, 72, 248, 281, 303, 318-319, 326, 347.

PIAGET J. 7, 17, 25-27, 33-34, 42-43.

ROUART J., 9, 17-18, 33, 36, 41, 66, 341.

NARLIAN R. &

SIMON J.

ROUSSILLON R. 23, 55, 67, 187, 244, 260, 278-280, 282, 285-286, 290, 292-293, 295, 306-307, 324, 327-332, 334, 336, 338-339, 345.

SAMI ALI M. 9, 21-22, 25, 47, 67, 78, 81, 206, 258, 272, 298-301, 303-305, 308-309, 311-314, 317, 345.

SPITZ R.A. 39, 58, 287-288, 296.

WINNICOTT D.W. 16, 30, 58, 103, 204, 214, 222, 224-225, 242-243, 247, 278, 286, 289, 292-295, 297, 326, 328, 331-334, 337-338, 340, 343.

INDEX des CAS

- Alicia 92, 156-175, 269-273, 284-285, 289-290, 297, 314, 340, 348.
- Amin 92, 123, 190-209, 269-271, 279, 285, 289, 301-302, 305, 310, 336, 340.
- André 96, 104-107, 269, 271, 293, 305, 312, 343.
- Céline 92, 123-139, 269-270, 272-273, 316, 347.
- Eric 92, 123, 176-189, 269, 271-272, 277, 279, 284-286, 288, 294, 302, 330, 340, 348.
- Jérémy 92, 210-226, 235, 269-273, 277, 279-280, 283, 285-286, 288, 293-296, 302, 314, 316, 328, 330, 336, 338, 340.
- Laëtitia 92, 123, 139-155, 269-271, 273, 279, 288, 296, 302, 316, 330, 347-348.
- Lauric 91, 93, 296.
- Linda 92, 95-96, 108-112, 269, 272-273, 344.
- Loïc 92, 96, 113-116, 122, 269, 344.
- Lucille 88, 302, 305, 311.
- Mélissa 93, 210, 227-247, 269, 271-273, 277, 279, 285-286, 288, 290-291, 293-296, 301-302, 316, 334, 336-337, 338, 345.
- Nadine 92, 96-99, 269-270, 273, 296, 344.
- Sofiane 92, 96, 117-122, 269, 344.

Sofie 92, 96, 100-103, 271-273, 343.

Thomas 92, 210, 235, 241, 248-267, 269-273, 277, 279, 284-286, 290, 293, 301-302, 314, 338, 340.

INDEX des notions et des concepts

Agressivité 63, 105, 107, 156, 176, 211, 225, 305, 338.

Angoisse 4, 12, 19, 28, 31, 38, 68, 82, 91, 96, 100-101, 103, 112, 117-118, 124-125, 145, 153, 161, 172, 174, 187, 193, 195, 199, 206, 211, 215, 225, 229, 232-233, 242, 247, 252-253, 259-260, 272, 274, 276, 286, 296, 321, 329-330, 340, 348-349.

Archaïque 28-32, 49-53, 101, 220, 243, 266-267, 284, 293, 302-303, 317, 319, 343.

Capacité d'être seul 278, 297.

Clivage - Clivage du moi 150, 153-155, 171, 174, 185-186, 220, 224, 226, 241-242, 247, 279-280, 283-284, 321, 326-328, 336, 338, 348.

Compulsion de répétition 189, 207-209, 225-228, 323-324, 336.

Conflit 5, 20, 99, 114, 117, 152, 171, 213, 231-232, 266, 276-277, 279, 286, 319, 343-345.

Décalage 14-16, 18, 32-33, 35, 40-44, 46-48, 51, 65, 67, 69, 72, 92-93, 280, 342.

Déni 38, 49, 68, 150, 152-155, 171-172, 174-175, 185-186, 189, 221, 225, 232, 276, 279-281, 283-284, 318, 321, 327-328, 330, 336, 338-339, 347-348.

Dépression 5, 38-39, 61, 68-69, 107, 154-155, 172, 174, 187, 271, 276, 299, 320-322, 324, 327-331, 333-334, 337-340, 346, 348, 349.

Double-faces 275-277, 279.

Emprise 4, 205, 245, 289, 305-306.

Espace 15, 18, 20-21, 29, 32, 38, 61, 68, 96, 100, 104, 150, 202, 204, 227, 242, 244-245, 288, 299, 300-305, 308-314, 326, 345.

Faux self 103, 214, 319, 326, 328, 336-337.

Fonction contenante 22, 30-31, 55-59, 172-173, 206-207, 209, 244-245, 247, 259, 267, 288-289.

Fonction d'effacement 25, 67, 78, 272, 297-298.

Honte 38, 68 , 137, 157, 172, 174, 185, 190, 249, 264, 276, 304, 321-322, 328-329, 338-340, 346, 348.

Illusion 61, 155, 171, 221, 225, 284, 299, 321-322, 327-328, 333-334, 336-338, 346-348.

Inclusion réciproque 21-22, 299-302, 304-306, 309-310, 312-313, 317.

Incorporation 172-173, 258, 267, 289-290.

Individuation-séparation 19, 59, 287-289.

Introjection 30, 172, 245-246, 258-259, 267, 288-290, 295, 297, 300, 305, 345.

Jeu de coucou 222, 245, 292-293.

Médium-malléable 67, 244, 305-308, 345.

Moi-peau 22, 30-31, 207, 220, 241, 244-245, 301.

Mort psychique 154, 173-174, 189, 207-208, 223, 225, 265, 285, 329, 331-332, 338, 340, 348-349.

Narcissisme 19, 53, 60, 266, 275, 278-279, 282, 284, 326, 331.

Noyade psychique 186, 226, 283, 285, 331-332, 340, 345.

Objet maternel interne 11, 59-60, 223, 226, 251, 274, 287, 293, 295, 335, 342.

Paradoxalité psychique- 192, 266-267, 278-279, 282-283, 317, 325-326, 336.

Paradoxe

Prestance 38, 61, 68, 96, 154, 171, 185, 204, 221, 276, 299, 321-322, 324, 327-329, 331, 336-338, 346, 349.

Processus primaires- 16, 53, 54, 220, 222, 281-283, 285, 287,

Processus secondaires 316, 325-327, 331, 337.

Processus progrédients- 12, 17, 39, 60, 61 187, 189, 226, 275, 279, 283-284,

Processus régrédients- 299, 301, 325-327, 331, 333, 336, 340, 349.

Régression

Prototype d'objet 59-60, 287, 293-295, 335.

maternel interne

Pulsion 4, 6, 16, 24, 57, 276-279, 323, 332-333 .

Réassurance psychique 321, 328, 332.

Représentation 8, 10-12, 15, 19-24, 27, 30-31, 38, 40, 45-46, 50, 52-53, 59-60, 82, 129, 145, 170, 173, 182, 187-188, 222, 241-243, 245, 251, 260, 266-267, 274, 277, 281, 287- 288, 290-295, 297, 302, 304, 307-309, 312-314, 319, 327, 329, 331, 335, 340, 342, 345.

Symbolisation 16-17, 20, 282, 308, 319, 324-325, 332, 335, 337.

Temps 15, 20, 23, 29, 38, 61, 68, 94, 96, 100, 110, 113, 126, 130, 136-137, 152, 159, 163, 188, 191, 195, 221, 227, 233, 246, 273, 274, 283, 299, 308-309, 313-317, 320, 322, 325-326, 328-329, 337-339, 345, 347.

Traces mnésiques 11-12, 25, 60, 187, 287, 295, 298, 324, 332, 334, 345.

Transitionnel 16, 242-244, 247, 277-278, 286, 294, 307, 336-337, 345.

Traumatisme 220, 224, 226, 241, 247, 252, 278, 280, 282, 288, 328, 331.

Violence 38, 91, 105, 171, 173, 177, 189, 224, 227, 306-307, 338.

Extrait du livre de Marcel Pagnol

Topaze 1976

Une mère de famille vient demander des nouvelles au sujet de la scolarité de son fils, à son instituteur. Sont présents la mère une baronne, l'instituteur Monsieur Topaze et le Directeur Monsieur Muche.

La baronne

Je ne demande qu'à vous croire. Mais il est impossible d'admettre que mon fils soit dernier.

Muche à Topaze.

Impossible d'admettre que son fils soit dernier.

Topaze

Mais Madame, cet enfant est dernier, c'est un fait.

La baronne

Un fait inexplicable.

Muche à Topaze

C'est peut être un fait, mais il est inexplicable.

Topaze

Mais non Madame, et je me charge de vous l'expliquer.

Fonctionnement et organisation psychiques des enfants et des adolescents en échec scolaire électif

La baronne

Ah ! Vous vous chargez de l'expliquer et bien je vous écoute Monsieur.

Topaze

Madame, cet enfant est en pleine croissance.

La baronne

Très juste.

Topaze

Et physiquement, il oscille entre deux états, nettement caractérisés.

Muche

Hum...

Topaze

Tantôt il bavarde, fait tinter des sous dans sa poche, ricane sans motif et jette des boules puantes. C'est ce que j'appellerais la période active. Le deuxième état est aussi net. Une sorte de dépression. A ces moments-là, il me regarde fixement. Il paraît m'écouter avec une grande attention. En réalité, les yeux grands ouverts, il dort.

La baronne, elle sursaute

Il dort ?

Muche

Ceci devient étrange. Vous dites qu'il dort ?

Topaze

Si je lui pose une question, il tombe de son banc.

La baronne

Allons, Monsieur, vous rêvez !

Topaze

Non, Madame, je veux vous parler dans son intérêt, et je sais que ma franchise lui sera utile, car les yeux d'une mère

ne voient pas tout.

Muche

Allons, mon cher Topaze, je crois que vous feriez

beaucoup mieux de trouver l'erreur.

La baronne

Laissez parler Monsieur Topaze. Je crois qu'il va nous dire quelque chose d'intéressant. Qu'est ce que les yeux d'une mère ne peuvent pas voir ?

Topaze, convaincu et serviable.

Regardez bien votre fils madame. Il a faciès terreux, les oreilles décollés, les lèvres

pâles, le regard incertain.

La baronne, outrée.

Oh !

Muche, en écho.

Oh !

Topaze, rassurant

Je ne dis pas que sa vie soit menacée par une maladie aiguë : non. Je dis qu'il a probablement des végétations, ou peut être le ver solitaire, ou peut être une hérédité chargée, ou peut être les trois à la fois. Ce qu'il lui faut, c'est une surveillance médicale.

Annexes :

1. Feuille de dépouillement des résultats de l'Echelle de Pensée Logique de Longeot

[hadjboulenouar_k_annexe01.pdf](#)

2. résumé de la Spécificité de chaque item du W.I.S.C. Tableau de A. Ferrant 1989

[hadjboulenouar_k_annexe02.pdf](#)

3. Spécificité de chaque item du W.I.S.C. Tableau de S. Bourges (1986, p. 68-77)

[hadjboulenouar_k_annexe03.pdf](#)

4. W.I.S.C. de Lauric

[hadjboulenouar_k_annexe04.pdf](#)

5. Eléments sur les cas de Nadine, Sophie, André, Linda, Loïc et Sofiane

[hadjboulenouar_k_annexe05.pdf](#)

6. W.I.S.C de Céline, Laëtitia, Alicia, Eric et Amin

[hadjboulenouar_k_annexe06.pdf](#)

7. W.I.S.C. de Jérémy, Mélissa et Thomas

[hadjboulenouar_k_annexe07.pdf](#)