

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

RESEARCH CENTER FOR
DOCTORAL FORMATION IN
HUMAN AND EDUCATIVE
SCIENCES

RESEARCH UNIT FOR
DOCTORAL FORMATION IN
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

**EMPIETEMENT IMAGOÏQUE ET SAUT DANS
LE VIDE DE L'ADOLESCENT EN ECHEC
SCOLAIRE : ÉTUDE DE CAS**

Mémoire soutenue le 31 Mars 2023

Par

EFFA Sainclair Arnold

Titulaire d'une licence en psychologie

Membre du Jury :

Président : **MVESSOMBA Ardrien Edouard**, Professeur des Universités (UY1)

Rapporteur : **MGBWA Vandelin**, Professeur des Universités (UY1)

Membre : **ONDOUA MBENGONO** Laura Julienne, Chargée de Cours (UI)



Mars 2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
0- INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : FAMILLE ET LES MOUVEMENTS D'IDENTIFICATION IMAGOÏQUE	20
CHAPITRE 2 : EXPERIENCE DE L'ECHEC SCOLAIRE A L'ADOLESCENCE ET ACHOPPEMENT DE LIENS.....	37
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	66
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	81
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES.....	102
CONCLUSION GÉNÉRALE	119
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	119
ANNEXES	cxix
TABLE DE MATIÈRES.....	cxix

A

TETE EFFA Samuel Béni

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer au terme de ce mémoire notre profonde reconnaissance :

Au Pr Vandelin MGBWA pour avoir accepté de diriger ce travail. Il a mis à notre disposition son savoir, son savoir-faire et son savoir-être en matière de recherche ;

Au Pr Chandel EBALE MONEZE, Chef du département de Psychologie, pour avoir offert un cadre propice pour la formation en recherche dans le domaine ;

A tous les enseignants du Département de psychologie de l'Université de Yaoundé 1 pour les enseignements qu'ils n'ont cessé de nous dispenser, précisément aux professeurs : Marc Bruno MAYI, Edouard Adrien MVESSOMBA, feu Germain J. Magloire KETCHA WANDA, Samuel NYOCK ILOUGA, Léonard NGUIMFACK, Mireille NDJE NDJE, Désiré Claude NOUMBISSIE ; aux docteurs : feu BALIABA, Hélène Chantal NGAH ESSOMBA, Laura ONDOUA, MENGUE, BITOGO, Anne Marie MANGA ;

A l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide, son président, aux participants rencontrés dans le cadre de cette étude ;

Au personnel de la Fondation de Psychologie RAPHA-PSY pour le soutien, les multiples formations et l'accompagnement incessant et singulièrement au Dr OVAMBE, M. Boris GOULA ;

A toute la communauté de la Salle 36 de l'Ecole Normale de Yaoundé 1 pour l'encadrement et l'accompagnement tout au long de la réalisation de ce travail ;

A mes parents Eletère ANTSIO ANTSIO, Léonie MENDOUGA, Iouï EFFA ANTSIO, Rose TETE ANTSIO, NGOUS EFFA, KIT EFFA, Pétronie ANDEL pour leur soutien et l'accompagnement multiforme ;

A mes amis Bruno MERCIER, Gilbert LAMOUREUX, Jean Pierre BELLE, Fabrice AWONO, Kevin SOMI, Elysé MBOLE, Simon Pierre 2 NOMY, Apollinaire OMBEGA, Dominique OBOUNOU, Mishack GWE, Junior MOUTONI, John Paul NDZEREM; Henri YEUTCHOU, Mohamed NJIAWOUO, Valentin TSIMI, Yvan BELLA, Pierre OYONO et Louis BIDIMA pour le soutien et l'accompagnement multiforme ;

A tous mes camarades de promotion de Master pour leur encouragement.

RÉSUMÉ

Le présent mémoire a pour titre « Empiètement imagoïque et saut dans le vide chez l'adolescent en échec scolaire : étude de cas ». Au Cameroun, il ne se passe pas une année sans entendre parler de suicide et/ou de tentatives de suicide des candidats adolescents à la suite d'un échec aux examens officiels. La tentative de suicide est un passage à l'acte et un moyen d'actualisation de l'archaïque (Roussillon, 2015). Le passage à l'acte vient en lieu et place d'un discours qui ne peut se tenir dans la famille à un moment donné de la vie de l'adolescent en échec scolaire (Vallé, 2008, p.247). L'échec scolaire bouleverse sa vie interne et celle de sa famille. La fonction miroir de la famille est un élément majeur dans la régulation narcissique de l'enfant adolescent. Lorsqu'elle subit une désorganisation importante, le sujet adolescent vit et endure une frustration narcissique sans identifier la source de son mal-être. Ainsi, avons-nous émis l'hypothèse selon laquelle, l'empiètement imagoïque via ses processus, rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en situation d'échec scolaire. En optant pour une étude de cas, les données ont été collectées lors des entretiens avec trois sujets adolescents ayant tous fait un passage à l'acte suicidaire, suite à leur échec à un examen scolaire. Au terme de l'analyse, il ressort que le saut dans le vide de l'adolescent, lié à son échec scolaire, est la manifestation d'une perturbation du lien entre deux vies infantiles. D'une part, il y a celle de l'enfant resté vivant chez le parent avec ses traumatismes, ses blessures et ses fantasmes. D'autre part, celle de l'enfant adolescent happé dans un processus de construction de son identité qui passe par des périodes de crises (taches développementales).

Mot clés : adolescent, échec scolaire, saut dans le vide, empiètement imagoïque, transmission psychique.

ABSTRACT

This thesis is titled “*Imagoic encroachment and leap into the void of the adolescent in school failure: case study*”. In Cameroon, a year does not go by without reports of at least one suicide case or suicide attempts by overwhelmed adolescent candidates following failure in official school examinations. The suicide attempt is a sort of acting out, it is one way among others for them (students) to express what they are unable to speak out (Roussillon, 2015). The acting out comes as a result of the absence of a necessary and timely communication between the teenager who is failing in school and the family (parents) (Valle, 2008, p.247). The adolescent’s school failure thus upsets his internal life and that of his family. The mirror function of the family, which is a major element in the narcissistic regulation of the child, undergoes significant disorganization, the adolescent subject then lives a narcissistic frustration that he endures without being able to identify the source of his unhappiness. Thus, we hypothesized that the imagoic encroachment through its mechanisms, accounts for the leap into the void of the adolescent in a situation of school failure. Using the case study method, data was collected from 03 different adolescents, all of whom had attempted suicide due to failure in a school examination. At the end of the analysis, it appears that a leap into the void of the adolescent following school failure, is the manifestation of links between two infantile lives. On the one hand; there is the link between the child who remains alive with a parent with trauma, injuries and fantasies. On the other hand, the adolescent child who is in the process of building his identity and goes through periods of crisis (developmental task).

Keywords:

School failure adolescent, leap into the void, imagoic encroachment, psychic transmission.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatif des variables, modalités, indicateurs et indices	68
Tableau 2 : Caractéristiques des participants	71
Tableau 3: Grille d'analyse des contenus	80

0- INTRODUCTION GÉNÉRALE

0-1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

D'après le rapport de 2021 de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), chaque année, près de 800 000 personnes se suicident et beaucoup d'autres font une tentative de suicide. Le suicide et les tentatives de suicide ne sont pas les seuls faits des pays à revenus élevés, ils touchent le monde entier. En fait, plus de 77 % des suicides sont survenus dans des pays à revenus faibles ou intermédiaires en 2019. Kidiss (2019), souligne que le taux de suicides en Afrique est plus élevé que la moyenne mondiale. Ce taux est de 12 suicides pour 100 000 habitants en Afrique contre 10,5 pour 100 000 habitants sur le plan mondial. Il précise aussi que le phénomène reste encore tabou dans le continent.

Le rapport de l'Organisation Mondiale de la Santé de 2020, indique que 2 333 personnes sont décédées de suicide en 2019 au Cameroun, soit 1 763 hommes et 569 femmes. Le taux de suicide au Cameroun est passé de 4,9 en 2012 à 12,2 pour 100 000 habitants en 2016 (Statistiques sanitaires mondiales, 2019). Chez les hommes, il est de 17,1 contre 7,4 pour 100 000 habitants chez les femmes. Suivant la classification en fonction du taux de suicide dans le monde, le pays occupe la 25^e place sur les 183 pays classés, et 5^{ème} en classement africain avec un taux de 15.9 pour 100 000 habitants. Ces chiffres des Statistiques Sanitaires Mondiales mettent l'accent sur la classification en fonction du genre, et non en fonction des tranches d'âges. On peut noter que le rapport de l'OMS (2019), signale que, le suicide et les tentatives de suicide interviennent à n'importe quel moment de la vie et le suicide est la quatrième cause de mortalité chez les individus âgés de 15-29 ans dans le monde en 2019.

Le taux annuel moyen de suicides des adolescents âgés de 15 à 19 ans est de 1 pour 10 000. Parmi les jeunes âgés de 12 à 16 ans, jusqu'à 10 % des garçons et 20 % des filles ont déjà songé à se suicider. Il arrive que des adolescents envisagent le suicide comme solution permanente à des problèmes. Le manque de confiance en soi, la confusion dans les idées ainsi que les pressions exercées sur eux afin qu'ils se conforment et réussissent peuvent avoir de graves conséquences pour les adolescents. Les tentatives de suicide répertoriées, ne prennent en compte que celles qui transitent par des services officiels et ont fait l'objet d'une prise en charge de suivi. Beaucoup ne sont pas signalées, tant le sujet est tabou dans les familles culpabilisées par ce passage à l'acte (Bociel, 2016).

Engono (2011), relève que, les cas de tentatives de suicides et les suicides après un échec scolaire au Cameroun sont enregistrés pendant la période des vacances (juillet/août).

Elle correspond à la proclamation des résultats des examens de fin d'année. Selon cet auteur, depuis 2007, il ne se passe pas une année sans entendre parler du suicide et/ou tentatives de suicide des malheureux candidats ayant échoué aux examens scolaires officiels au Cameroun. C'est alors qu'on peut lire dans le site « *le Journal du Cameroun.com* », dans sa publication du 28 Août 2020, trois décès par suicide des élèves ayant échoué à l'examen du BEPC à Douala. Le même site, mentionne qu'en 2021 quatre cas de Suicide des élèves après leur échec au BEPC, CAP et au GCE O Level et des tentatives de suicide non déclarées officiellement.

Le suicide et les tentatives de suicide sont un problème de santé publique et, de ce point de vue, ce phénomène ne peut plus être considéré comme négligeable et relevant de la seule préoccupation des organisations accompagnant les suicidants et leur entourage. Ils attirent l'attention de plusieurs acteurs sociaux tels que les psychologues, psychiatres, enseignants, éducateurs, parents, journalistes, etc. Le passage à l'acte suicidaire est devenu courant chez certains adolescents en échec aux examens officiels. Les rescapés de cet acte sont souvent parfois stigmatisés par leur entourage, on leur donne l'impression que leur geste était irraisonné (Engono, 2011). Les professionnels de la santé, en particulier les psychopathologues et cliniciens s'intéressent aux mécanismes psychiques et intersubjectifs, qui peuvent conduire aux conduites d'autolyse de l'adolescent après son échec scolaire. Dans le but de mieux comprendre cette problématique et mettre en place des modèles de prévention et des stratégies d'interventions thérapeutiques ajustées et efficaces.

En psychiatrie, le suicide et les tentatives de suicide sont classés dans les réactions antisociales au même rang que les attentats aux mœurs, le vol pathologique et la pyromanie. Dans une perspective systémique, Pierre et Angel (1987) envisagent le suicide sous un angle interactionnel. Le passage à l'acte s'inscrit dans une dynamique familiale déjà conflictuelle où des menaces de suicide s'expriment ou s'agissent. Et en psychanalyse, Laplanche et Pontalis (1981), parle du concept de pulsion de mort qui apparaît dans l'œuvre de Freud (1920), avec la libido, la pulsion de mort est au centre de la théorie freudienne des pulsions (Vallée, 2008, p 238-239).

La tentative de suicide est un passage à l'acte, elle est une façon, parmi d'autres, de dire « l'indisible », d'actualiser l'archaïque (Roussillon, 2015). A partir de son expérience avec les adolescents suicidaires, Gutstein (1991), insiste sur la vulnérabilité de la parenté qui se morcelle du fait de l'accumulation répétée des décès et des ruptures. Les jeunes gens se perçoivent comme des survivants à l'éclatement de leurs familles d'origine qui ne peuvent

plus ni les soutenir ni les protéger. La tentative de suicide apparaît comme un comportement individuel qui touche l'ensemble de la famille. Le passage à l'acte de l'adolescent vient en lieu et place d'un discours qui ne peut se tenir dans la famille à un moment particulier de son cycle vital (Vallée, 2008, p 247).

Les idées présentées dans le paragraphe ci-dessus, renforcent le postulat psychanalytique du fonctionnement de la vie psychique groupale. Alors, les passages à acte ou les conduites d'autolyse peuvent être appréhendés à travers deux perspectives qui ne sont pas contradictoires mais complémentaires. La première est fondée sur l'hypothèse du « sujet singulier », c'est-à-dire que le sujet particulier est le sujet de désir, fantasme et de souvenir. La seconde est axée sur « le groupe et le sujet du groupe », c'est-à-dire que le groupe est une entité spécifique, dotée de processus et de formations propres, irréductibles à celui des sujets qui le constituent. Le groupe est une « âme collective » et en groupe, le sujet se manifeste dans son double statut : de sujet de l'inconscient et de sujet du groupe (Kaës, 2010, p.17).

Freud (1914) pense à l'existence d'un espace de la réalité psychique, qui est structuré par les conflits nés du clivage entre des « groupes psychiques » qui constituent l'inconscient originaire et séparés de la conscience. Distinct de l'individu tel que perçu ordinairement, le sujet est ce qui est supposé par la psychanalyse dès lors qu'il y a désir inconscient, un désir pris dans le désir de l'Autre, mais dont il a néanmoins à répondre. Ce qui constitue la réalité psychique, pour Freud (1914), ce sont « les désirs inconscients ramenés à leur expression dernière et la plus vraie ». Il s'agit aussi de toutes les formations et les processus par lesquels l'inconscient produit ses effets : les pulsions, les fantasmes, les représentations inconscientes, le rêve, le symptôme, les complexes, etc. En clair, le sujet, en psychanalyse, est le sujet du désir que Freud a découvert dans l'inconscient.

Ce qui amène à comprendre que le sujet est l'aspect de la personne totale qui fait l'expérience de la vie psychique. Le sujet fait l'expérience de lui-même par la médiation de ses activités internes et externes : sentiments, pensées, actes. Cette perspective met une emphase sur l'inconscient individuel. Prenant en compte les idées de la première perspective de la réalité psychique, La deuxième intègre la réalité psychique groupales.

Pour Kaës (2010) l'appareil psychique groupal vise à lier, à accorder, à appareiller et à transformer les contributions psychiques de ses sujets. Par ce travail, émerge le sujet de l'inconscient, inéluctablement assujetti à un ensemble intersubjectif des sujets de l'inconscient. L'intersubjectivité représente l'un des trois espaces du groupe, commun,

partagé et différencié dans lequel la réalité psychique groupale émerge. Elle marque la question de l'inconscient groupal où la vie psychique (désirs, fantasmes, souvenirs) ne peut se développer que sur la base des formations méta psychiques ou groupales dans lesquelles le sujet est inséré et où il va contribuer. Dans ce sens Kaës (2010), précise :

Le psychisme se construit à travers l'étayage groupal, que certaines de ses formations sont structurées comme des groupes du dedans ; que ce groupe présente des représentations qui sont un objet d'investissement du psychisme. Les représentations se trouvent organisées par un certain nombre de formations psychiques inconscientes aux propriétés remarquables ; ces formations sont l'image du corps, l'imgo de la psyché, les imagos et les complexes familiaux, les réseaux identificatoires, les fantasmes originaires (p.11).

Ce qui signifie que l'intersubjectif, les formations et les processus de la réalité psychique dont il est le lien et l'organisateur, sont impliqués dans la genèse et dans la résolution des crises individuelles. Comme la culture et les institutions, le groupe et le sujet de groupe constituent un appareil de liaison de la réalité psychique, de sa transformation et de sa transmission. Ils prédisposent des significations que chaque sujet pourra trouver et créer pour contenir et créer son expérience de la crise. En d'autres termes, le conflit n'est pas dans la crise psychique, mais un processus qui implique l'ensemble des facteurs intrasubjectifs. Néanmoins, la vie psychique est déjà engagée dans les liens en termes d'alliances inconscientes qui précèdent et meublent l'environnement du sujet. Elle est l'ouverture de fondation avant la venue du sujet au monde, dans l'ensemble de l'environnement psychique dans lequel le sujet se développe (Kaës, 2010).

0-2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

Selon Ferrari et Epelbaum (1993, p. 421), l'adolescent passe par des phases où s'exprime une demande de protection et de maternage, une demande de réutiliser les objets de l'enfance, le désir de retrouver les satisfactions infantiles avant de les abandonner. Ce qui traduit une difficulté évolutive du fait des fixations libidinales et objectales investies, mais

peut accompagner le travail de deuil à l'égard des imagos parentales intériorisées, permettant l'identification de l'adolescent. Pour Ferrari et Epelbaum (1993), les imagos parentales mal différenciées, archaïques, toutes-puissantes, dangereux, mises à distance à la période de latence, peuvent réenvahir le monde fantasmatique de l'adolescent.

L'adolescence constitue une période de transition dans le cours de l'existence. C'est une étape de la vie qui est marquée par des changements sur les plans biologique, psychologique et social. Selon Meloupou (2013, p. 206), le déclenchement de la puberté se fait non seulement sous l'effet de la sensibilité de l'hypothalamus, mais aussi sous l'action de l'activité hormonale et des facteurs psychosociaux. L'adolescent est confronté à deux tâches dans ses relations avec ses parents. La première se manifestant par la continuité de la relation d'attachement et la seconde qui est la recherche de l'autonomie, qui se traduit par l'augmentation des conflits entre les parents et l'adolescent (Meloupou, 2013, p. 215).

Les changements du sujet à l'adolescence rendent compte des remaniements des rôles, des positions et même des fantasmes au sein du groupe familial. Il peut arriver qu'une famille engagée dans ce processus échoue. Parmi les raisons de cet échec, Tsala Tsala (2005), évoque l'échec scolaire. L'échec scolaire, dans une telle perspective prend une dimension familiale et amène les membres de la famille à se situer avec ou moins de bonheur par rapport à des itinéraires scolaires faits d'attentes déçues voire de frustrations diverses.

La fonction de miroir du parent, mais sans doute plus généralement les réponses de l'environnement familiale, sont une expérience majeure de la régulation narcissique chez l'adolescent. Il y a le reflet que la famille lui restitue de lui, de ses affects et de ses processus internes. L'adolescent se découvre et s'identifie à partir de ces reflets (Winnicott, 1975). Seulement, lorsque la fonction miroir est insuffisante ou lorsqu'elle subit des attaques, des torsions (désorganisations) importantes, la famille interprète les états affectifs et les processus de l'adolescent en fonction de ses caractéristiques propres et de sa propre capacité à entrer en contact avec ses propres états internes (Belot & Gunet, 2015).

L'adolescent vit une déception narcissique primaire qu'il endure sans pouvoir identifier précisément la source de son mal être. Cette situation provoque un traumatisme primaire et mobilise des défenses contre l'impact de cette situation traumatique. Ces défenses amputent le développement de sa subjectivation (fonction symbolique) des défenses par le retrait de la subjectivité (pensée). Dans cette perspective, le traumatisme affecte la mise en place de la pensée figuration-représentation de l'objet (Roussillon, 1999).

Certains objets psychiques des parents transmis par les mécanismes de l'identification projective poussent l'adolescent à l'acte suicidaire, dans le but de se débarrasser de l'imaginaire qui crée en lui un faux *self* dont il ne peut assumer ou, qui suscite un conflit avec son monde intérieur (Ciccone, 2014). La gestion de ces objets psychiques bruts des parents par l'adolescent, semble une épreuve difficile sans l'appui de la famille. Pour Freud (1914), c'est le sadisme, une composante de la pulsion dont l'objet est une autre personne, qui est responsable du passage à l'acte suicidaire. Pour lui, l'objet a d'abord occupé la place de l'objet différencié du Moi dans les premiers stades du développement en tant qu'étranger, hostile, haï, puis introjecté secondairement dans le Moi. Le sadisme permet alors au Moi de se traiter pulsionnellement lui-même comme cet objet, en court-circuitant l'amour de soi-même. Ecrasé par l'objet, il peut consentir à son autodestruction.

L'on peut s'accorder à dire que le passage à l'acte suicidaire renvoie au saut dans le vide. Le sujet adolescent va renoncer aux imagos aliénantes au travers du saut dans le vide. Pour Ferrari et Epelbaum (1993), les imagos parentales mal différenciées, archaïques, toutes-puissantes, dangereuses, mises à distance à la période de latence, peuvent réenvahir le monde fantasmatique de l'adolescent et devenir source de confusion ou de désorganisation s'exprimant au cours des épisodes d'angoisse.

0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

0.3.1. Question principale de recherche

Partant de l'approche dynamique et économique de la réalité psychique groupale, avec ses mécanismes de transmission psychique. L'étude des processus de la transmission psychique s'accompagne d'une étude des fantasmes de transmission. La voie royale de la transmission psychique peut être représentée par l'identification projective. Celle-ci est au cœur centre des processus de transmission à l'instar de l'empiètement imagoïque Ciccone (2014). La parentalité mobilise la transmission et les processus de transmission. Le bébé hérite de besoins narcissiques, il a une mission de continuité narcissique et de réparation. Il hérite également de fantasmes dans lesquels il peut être contraint de s'inscrire. Prise dans ce sens, l'étude pose la question de recherche suivante : « *Comment l'empiètement imagoïque rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en échec scolaire ?* ».

0.3.2. Questions spécifiques de recherche

En libellant le sujet de cette étude « empiètement imagoïque et saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire », il est nécessaire de partir d'une question principale de recherche qui oriente les différents points contribuant à sa réalisation. Cette question principale de recherche se décline en deux questions spécifiques. Ces questions spécifiques sont les suivantes :

Question 1 : comment l'identification projective rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en échec scolaire ?

Question 2 : comment l'introjection rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en échec scolaire ?

0-4 OBJECTIFSS DE L'ETUDE

L'objectif général du présent mémoire est d'appréhender comment les processus de l'empiètement imagoïque rendent compte du saut dans le vide de l'adolescent en situation d'échec scolaire.

0.4.1. Objectifs spécifiques

De façon opérationnelle, cette étude vise à :

Objectif spécifique 1 : appréhender comment le mécanisme d'identification projective rend compte du saut dans le vide de l'adolescent en situation d'échec scolaire.

Objectif spécifique 2 : saisir comment le processus d'introjection rend compte du saut dans le vide de l'adolescent en situation d'échec scolaire.

0-5 ORIGINALIITE ET PERTINENCE DE L'ETUDE

0.5.1. Originalité de l'étude

Le saut dans le vide ou le passage à l'acte suicide et le suicide sont un véritable problème de santé public. D'après la publication du 27 Juillet 2021, du site « Journal du Cameroun.com », les cas de passage à l'acte suicidaire des adolescents après l'échec aux examens officiels au Cameroun, se font répertoriés. L'une des causes du suicide chez les

adolescents évoqués par Dolto (1998, p.108), est la pression du succès scolaire. Selon elle les adolescents rencontrent des déceptions ou des échecs par rapport aux résultats scolaires. Dans le déroulement de sa pensée Dolto (1998), ne précise pas vraiment les sources de ces pressions scolaires.

Les travaux de Kernier et al (2005), postulent que la tentative de suicide de l'adolescent est liée au caractère mélancolique des identifications. Ils s'appuient sur les auteurs ayant étudié les problématiques suicidaires durant l'adolescence et s'accordent sur le fait que les transformations psychiques et corporelles liées à l'adolescence potentialisent le recours au geste suicidaire. L'accent est mis sur la sensibilité de l'adolescent à la problématique de la perte à laquelle il est inévitablement confronté ainsi que sur leur dépendance aux objets parentaux. Ces auteurs mentionnent fréquemment la notion d'identification. Haim (1969) parle des remaniements identitaires propres à l'adolescence parfois particulièrement problématiques.

Ladame (1981) met l'accent sur l'échec chez les adolescents suicidants de la deuxième phase de séparation-individuation caractéristique de l'adolescence et sous-tendue par la mise en œuvre prépondérante de l'identification projective et de l'identification à l'agresseur ; Jeammet et Birot (1994) soulignent un facteur différenciant la population des adolescents suicidants : la difficulté d'élaboration de l'homosexualité psychique, celle-ci recouvre le lien à l'objet primaire, l'identification et la position anale passive par rapport à l'objet phallique ; Pommereau (2001) et Charazac-Brunel (2002) insistent sur le rôle de certaines identifications morbides dans la genèse du passage à l'acte suicidaire. Ainsi, pour Kernier et al (2005), il semble que ce lien entre identification et geste suicidaire, déjà souligné par ces auteurs, soit davantage précisé. Ce qui amène Kernier et al (2005), à émettre l'hypothèse, sur le type de lien entre identification et geste suicidaire. Il est à noter que l'identification est étudiée dans la recherche de Kernier et al (2005) entre deux jeunes adolescentes amies. Mais dans la présente recherche, il est question des mouvements d'identification projective au sein de la famille nucléaire et en lien avec les attentes narcissiques de la famille dans la scolarisation de l'adolescent.

Pour Vallée (2008), la tentative de suicide des adolescents exprime la difficulté adaptative du système familial au moment du départ de l'un de ses membres. Son approche bien qu'elle prend en compte les aspects du groupe familiale, elle ne met pas en exergue les mouvements de la réalité psychique groupale (les identifications projectives, la transmission

psychique...) qui sont susceptibles de rendre compte de la dynamique intersubjective qui peut retentir sur le passage à l'acte suicidaire des adolescents en situation d'échec scolaire.

Becker (2014), étudie la tentative de suicide de l'enfant prépubère, en rappelant quelques aspects liés au concept de mort, en abordant les mécanismes psychiques qui sous-tendent l'agir mortifère chez le préadolescentaire, en évoquant les éléments principaux de prise en charge. Son étude se centre sur des sujets préadolescents. Il prend en compte les processus psychiques qui sous-tendent le passage à l'acte de ses sujets. L'on peut constater que le sujet préadolescentaire n'est pas un adolescent, et Becker (2014) ne prend pas clairement en considération les mécanismes intersubjectifs ou plus spécifiquement, les processus l'appareil psychique familial qui peuvent rendre compte du passage à l'acte suicidaire.

Le passage à l'acte suicidaire des adolescents en situation d'échec scolaire, est abordé dans le cadre de la présente étude sous le prisme de la psychanalyse du lien. Notamment les processus de la transmission psychique au sein de la famille nucléaire de l'adolescent, et plus précisément l'empiètement imagoïque qui a un pôle identificatoire et un pôle projectif. Il traduit le fait qu'une imago parentale s'impose ou est imposée comme objet d'identification de l'adolescent (Ciccone, 2014). En parlant de l'empiètement imagoïque, Ciccone (2014), précise que ses processus sont aliénants mais, il ne précise pas les effets ou conduites de ces processus aliénants. Cette étude se base sur les mécanismes de l'empiètement imagoïque qui rendent compte du passage à l'acte suicidaire de l'adolescent en situation d'échec scolaire.

0.5.2. Pertinence de l'étude

Cette étude aborde la question en lien avec les mécanismes de transmission psychique au sein du groupe familial, qui peuvent rendre compte du saut dans le vide des adolescents en situation d'échec scolaire. Ce mécanisme de transmission psychique utilise les voix de l'identification projective. Une des caractéristiques d'identification projective consiste à déposer un contenu mental dans l'espace psychique d'un autre et à contrôler cet autre, par des manœuvres d'induction, d'influence, de suggestion, afin qu'il se comporte en adéquation avec le contenu projeté. Et l'autre caractéristique de l'identification projective consiste à pénétrer l'espace mental d'un autre pour s'approprier ses contenus, ou les endommager, s'approprier l'identité de cet autre. Et développer ainsi, une fausse identité, une identité d'imposture (Ciccone, 2014).

C'est l'appareil psychique familial qui permet à l'adolescent, de transformer et d'intégrer tous ses éprouvés corporels et sensoriels, en vécus progressivement représentables à l'intérieur de sa psyché. La fonction de liaison, une fois les vécus psychiques restitués à l'enfant, permet à ce dernier de développer une capacité à s'auto-contenir et à tisser des liens avec les autres membres de sa famille et avec son entourage. Finalement, à travers les générations, les familles transmettent à leurs enfants une conception du monde extérieur et une façon d'organiser leur univers interne (Belot & Gunet, 2015). La défaillance du cadre institutionnel familiale qui devrait offrir à l'enfant adolescent, sécurité, affection, amour nécessaire à son développement, ne lui permet pas de retrouver ces étaies pour faire face à la frustration induit par son échec scolaire.

Roussillon (1999), parle de la fonction miroir de l'environnement familial comme élément de régulation narcissique de l'enfant. Il s'agit du reflet que la famille lui restitue de lui, de ses affects et de ses processus internes. L'adolescent s'identifie à partir de ces reflets. Lorsque cette fonction est défaillante par l'effet de l'échec scolaire de l'adolescent, l'adolescent vit une frustration narcissique primaire que Schafer-Mutarabayire (2009), appelle souffrances identitaires narcissiques. Pour elle, les souffrances identitaires Narcissiques correspondent à des perturbations du self touchant l'être dans son ajustement créateur, s'actualisant dans le processus de contact. La modalité d'être au monde se révèle à la frontière contact, sous le mode personnalité qui se substitue totalement ou partiellement aux autres fonctions du self. Ces perturbations affectent l'être dans son identité et l'organisme-environnement dans sa temporalité (p.204).

Roussillon (1999), définit les souffrances identitaires narcissiques comme des pathologies qui mettent en difficulté la fonction subjectivante du moi. Elles résultent, selon lui, d'états traumatiques primaires. Ce sont comme des états de détresse, des expériences de tension et de déplaisir sans représentation, sans issue, des états au-delà du manque et de l'espoir. Ces pathologies servent de rempart dans une organisation défensive contre les effets d'un traumatisme primaire clivé, dont « la trace mnésique » tente de faire surface par la contrainte de répétition. L'expérience traumatique étant présubjective, irréprésentable, cette tentative génère des situations en impasse.

Freud (1920), élabore une théorie du traumatisme comme une effraction du pare-excitation de par une trop grande quantité d'excitation. Il y a traumatisme lorsque l'appareil psychique est débordé par un flux d'excitation qu'il ne peut contenir, soit parce que les

quantités engagées sont intenses, soit par l'imaturité de la psyché. Roussillon (1999), propose un modèle fondé sur l'hypothèse d'une organisation défensive contre les effets d'un traumatisme primaire clivé, et la menace que celui-ci, soumis à la contrainte de répétition, continue de faire courir à l'organisation de la psyché et de la subjectivité, générant ainsi des souffrances identitaires narcissiques.

0-6 DELIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ETUDE

Pour mener à bien notre recherche sur « *l'empiètement imagoïque et saut dans le vide des adolescents en situation d'échec scolaire* », il est important de délimiter notre thématique en clarifiant les concepts du sujet et de circonscrire le cadre empirique.

0.6.1. Délimitation conceptuelle

0.6.1.1. Transmission psychique

D'après Eigeur (2011), la transmission psychique correspond à la manière dont une chose psychique (connaissance, affect, fantasme, état d'esprit, valeur, etc.) passe d'une personne à une autre, notamment d'un parent à un enfant, par voie consciente et/ou inconsciente. Cela est étroitement lié à la fonction de formation propre au parent. Selon l'auteur, La filiation assure ainsi la transmission de l'héritage psychique. Ne pas transmettre suppose une défaillance dans le lien filial dont la responsabilité sera éventuellement attribuée au parent. Mais l'enfant a une charge dans l'acte de recevoir ce qui lui est transmis et de le faire sien, et, de ce fait, sa propre représentation. Il s'agit d'un processus qui comporte clairement des transformations psychiques chez celui qui reçoit la transmission de même que chez celui qui transmet (p.13).

En psychologie et en psychanalyse, la transmission psychique n'est pas un simple passage comme on le dirait de la transmission d'un message électronique. La transmission est ce qui circule des ascendants vers les descendants, autrement dit des parents vers les enfants, mais on peut l'observer entre frères et sœurs, entre conjoints ou entre amis. Elle se manifeste également des enfants envers leurs parents, soit par la manière dont les premiers sélectionnent les legs reçus et les mettent à l'œuvre, soit carrément en apportant aux parents des éléments qui contribuent à leur propre développement (Eigeur, 2011, p. 14).

Parmi les objets de transmission, Eigeur (2011) cite deux ensembles. Le premier est constitué par des connaissances ; le deuxième par des valeurs. Il précise que, dans le cadre des connaissances, qu'il faut aller au-delà des savoirs intellectuels ; il y est question de la totalité

qui constitue l'avoir psychique, la langue, les connaissances sur la vie, les humains, les choses, les manières de penser, d'éprouver, d'être et de se comporter.

0.6.1.2. L'empiètement imagoïque

Le concept d'empiètement imagoïque est à la fois une modalité de la transmission psychique aliénante et un effet des fantasmes de transmission qu'un tel processus confirme et soutient. Le fantasme de transmission est un scénario construit ou reconstruit, conscient ou inconscient, dans lequel le sujet se désigne ou est désigné comme héritier d'un contenu psychique transmis par un autre, contemporain dans un lien inter ou Trans-subjectif. Les fantasmes de transmission ont des fonctions, dans les liens ordinaires. La transmission est évidemment particulièrement mobilisée dans l'expérience de la parentalité. La transmission psychique s'impose, au su ou à l'insu des protagonistes. Tout adolescent est inévitablement soumis à un héritage qui fait l'objet d'une transmission Ciccone (2014) :

L'adolescent hérite non seulement des besoins infantiles des parents mais aussi des fantasmes qu'ils ont construits à partir notamment de leurs expériences traumatiques infantiles et leur histoire œdipienne. Et ces fantasmes seront transmis à l'enfant, à qui il sera demandé, inconsciemment, d'occuper une place dans le scénario fantasmatique (p.65).

On peut également souligner, dans ces processus, la façon dont l'enfant adolescent, introjecte les projections, les transmissions, et participe d'une certaine manière à la transmission. Plus un adolescent est difficile, plus il met en échec les capacités parentales, et plus il introjecte les éventuelles imagos parentales surmoïques, accusatrices. Ciccone (2014) évoque l'idée du miroir que représente le visage de la maternel pour l'enfant. L'enfant se voit dans le visage maternel, dans le regard maternel qui le regarde. Selon Ciccone (2014), on peut également dire la même chose du visage du bébé pour la mère, pour le parent. On peut penser qu'elle verra le visage de son propre parent haineux, froid, inatteignable. Et on peut penser que plus le parent interprète le détournement du regard du bébé, ou les mouvements de protestation violente du bébé, comme une répétition des abandons, de la disqualification ou de

la violence que le parent a lui-même subis de la part de ses propres objets, de ses propres parents.

L'étude de la transmission psychique, des modalités de transmission, à l'instar de l'empiètement imagoïque, permet d'appréhender les symptômes que peut présenter un enfant (Ciccone 2014). Pour comprendre le retentissement de la transmission psychique dans les contextes psychopathologiques, Ciccone (2012), mène une étude sur les fantasmes de transmission. Pour lui, l'étude des fantasmes de transmission consiste à s'intéresser à la façon dont le sujet construit des théories sur les transmissions dont il est l'objet ou dont il imagine être l'objet. Il s'agit de rendre compte de ce que la transmission contient comme mythe, comme fantasme organisant les liens intergénérationnels, généalogiques et intersubjectifs.

0.6.1.3. Identification projective et identification introjective

➤ L'identité

L'identité comprend deux faces, une externe et une interne ; l'identité externe renvoie à l'objet dont les parties sont organisées pour former un tout que l'on reconnaît comme un même objet ; l'identité interne renvoie à la personne dont les composantes sont suffisamment bien intégrées dans l'organisation du tout pour que l'effet soit une organisation spécifique, une unité qui se distingue des autres. Le sens varie avec l'oscillation entre représentations de soi et représentations d'objet Oppenheimer (2010, p.12). Erikson (1972), conçoit l'identité comme une sorte de sentiment d'harmonie : l'identité de l'individu est le « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle ». Pour lui, l'identité renvoie soit à un sentiment conscient de spécificité individuelle ; ou comme un effort inconscient tendant à établir la continuité de l'expérience vécue et enfin, comme la solidarité de l'individu avec les idéaux du groupe Marc (2005, p.20-21).

Le sentiment d'identité est le corollaire du « je ». La perception qu'a le « je » de son corps, de sa personne, des différents rôles qu'il est amené à jouer constitue les divers soi qui entrent dans la composition de notre soi. La notion de soi correspondant à la perception de soi ; l'image de soi ; sentiment de soi (Marc, 2005, p. 21). Lichtenstein (1977), introduit la notion de self qu'il définit comme « quatrième dimension métapsychologique ». La personne totale ou self n'est pas un produit terminal du développement des instances, ni l'expression d'une fonction synthétique, mais une troisième force liée à l'expérience de soi ; c'est une variable indépendante au sens où elle constitue un pré-réquisit, un potentiel qui sera actualisé.

Pour lui, Le self est la conscience qu'a un sujet de lui-même, de son individualité, et la conscience d'être la même personne dans l'espace et dans le temps Lichtenstein (1977) cité par Oppenheimer (2010, p.14).

➤ *Identification projective*

Pour Klein (1952), l'identification projective est un processus intrapsychique et fantasmatique. Elle la définit comme un moyen de défense qu'a l'enfant de se débarrasser de ce qu'il ressent comme mauvais en lui, en le projetant dans le parent (dans Keyeux & Annick (2017). C'est avec les travaux de Luquet (1961) que l'identification projective prend une explication de processus inter-psychique. Pour lui, l'identification projective de l'un n'existe pas sans l'identification introjective de l'autre. Leur intrication est à l'œuvre dans toutes les relations humaines, et ce d'autant plus qu'elles comportent plus d'implication ou d'intimité : l'empathie résulte alors d'un traitement optimal du couple Identification projective/Identification introjective (Bolgert, 2003, p.144).

L'identification projective est un fantasme inconscient dans lequel des objets du self ou les caractéristiques d'un objet interne sont clivés et attribués à un objet externe. Les fantasmes projectifs sont accompagnés ou non d'un comportement qui a pour intension inconsciente, d'inciter celui qui reçoit la projection à ressentir et agir conformément au fantasme projectif. Les fantasmes liés à l'identification projective sont assimilés à des conduites visant à acquérir quelque chose de l'autre, qu'à attribuer quelque chose à l'autre, ce qui signifie le fantasme implique non seulement de se débarrasser des aspects de son propre psychisme. Il implique également d'entrer dans l'esprit de l'autre, de manière à acquérir les aspects de son psychisme. Dans ce cas les fantasmes projectifs et introjectifs opèrent simultanément (Keyeux & Annick, 2017).

L'identification projective est d'après les gestaltistes, un phénomène de champ, ainsi schématisé : une partie de soi clivée est projetée et déposée dans l'autre à son insu, celui-ci introjecte cette partie clivée et la fait évoluer pour son propre compte, le champ est construit selon des attentes inconscientes. L'identification projective concerne les mécanismes de contact et fait interagir les représentations internes. C'est l'interrelation entre projection et introjection d'une part, et le caractère non conscient du processus d'autre part, qui fondent la dynamique et la spécificité du phénomène (Bolgert, 2003, P.147).

Dans la projection, il subsiste en général une part du matériel projeté qui peut être reconnu par le sujet. Alors que dans l'identification projective, il s'agit de se débarrasser des

parties de soi insupportables ou d'éviter des expériences intolérables : il y a clivage, déni, et identification de l'autre au matériel projeté. Par ailleurs, la personne qui est l'objet d'une projection peut ne pas s'y reconnaître, alors que, dans le processus d'identification projective/identification introjective, elle est agie à son insu par son identification introjective (Blogert, 2003, P.148).

➤ *Identification introjective*

L'introjection est un concept introduit en psychanalyse par Ferenczi (1909-1912). Pour lui, l'introjection est l'extension de l'intérêt autoérotique initiale au monde extérieur par inclusion des objets dans le Moi. Bion (1962), insistera sur l'aspect introjectif de l'identification projective en décrivant comment la mère est le contenant qui va accepter de recevoir les identifications projectives de son bébé et puis de les transformer. C'est par cette capacité de la mère à introjecter les identifications projectives du bébé qu'elle pourra les détoxifier et les restituer au bébé sous une forme tolérable. Selon Luquet (1961), Quand l'objet est introjecté, il nourrit le self qui s'en trouve enrichi. L'introjection identificatoire établit l'objet dans le moi. Elle l'intègre au moi, tout en le dé-soudant de l'objet externe ce qui favorisera son indépendance. Certaines formes d'introjection de l'objet amènent un empiètement du Moi, empêchant la croissance et le développement psychique que Luquet (1961) appelle « identification imagoïque » et Ciccone (2014) parle « d'empiètement imagoïque ».

0.6.1.4 Le saut dans le vide

Vandecasteele et Lefebvre (2004), décrivent le saut dans le vide comme un véritable de support à l'angoisse des sujets, traduisant une insuffisance de la mentalisation et du travail de la pensée. La confrontation à une situation par essence angoissante permet un travail de localisation et de fixation de l'angoisse sur un fragment de réalité externe. Le saut dans le vide s'illustre dans les situations d'angoisse dominé par l'épreuve de réalité, caractérisé par la difficulté d'actes de symbolisation, via un nécessaire passage à l'acte, ou du registre de l'agir (Vandecasteele & Lefebvre, 2004, p.284). Raoult (2002), parle alors des pathologies de l'agir. Pour désigner certaines formes impulsives du saut dans le vide, il utilise le terme de passage à l'acte et pour souligner la violence de diverses conduites court-circuitant la vie mentale et précipitant le sujet dans une action : agression, délit, suicidaire. Dans la présente étude est centrée principalement sur la tentative de suicide, parmi les conduites pathologiques de l'agir que renferme le saut dans le vide.

0.6.2. Délimitations empiriques

Tout travail scientifique doit être circonscrit (spatiale et temporelle), c'est pourquoi nous avons pris soin de circonscrire aussi le nôtre dans le temps et dans l'espace pour mieux construire la problématique qui en découle.

0.6.2.1. Du point de vue spatial

Sur le plan spatial, la recherche a pour site, l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide l'antenne de Bertoua. Cette organisation une représentation de la grande Association créée par le récépissé N°00012/RDA/B15/A2/SAAJP, du mois 2021, délivré par le préfet du Lom et Ndjerem. Elle a d'autres antennes dans les autres villes du Cameroun. Elle a pour but de sensibiliser les communautés sur les phénomènes du suicide et des tentatives de suicide et l'accompagnement psychosociale des victimes des tentatives de suicide et leur entourage ; et des familles victimes de suicide.

L'antenne de Bertoua accueille, les adolescents, les adultes sans distinction de sexe, de race, ni de religion et même de pays. Ainsi, d'après le chef d'antenne, sa structure accompagne 09 adolescents suicidant et leur famille avec 02 adolescents réfugiés Centrafricains. 14 Femmes et 2 hommes adultes. Ce qui fait un total de 27 personnes et des familles impactées par le Suicide.

La ville de Bertoua est le chef-lieu de la Région de L'Est Cameroun. Considéré comme un carrefour de civilisation, d'interface des populations notamment des Bantou, et Semi-Bantou, des soudanais et les Grassfields. On y retrouve une forte communauté de Centrafricains. C'est une ville de transit entre le Cameroun et la République Centrafricaine ; le Tchad et le Congo. Il y a plusieurs établissements d'enseignement secondaire publics et privés. Suivant les rapports de l'antenne de l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide de Bertoua, on enregistre des passages à l'acte suicidaire des élèves de l'enseignement secondaire à la suite de leur échec à l'examen officiel.

0.6.2.2. Du point de vue temporel

D'après Rolling et Lierge (2015, p. 125), les chiffres du suicide étaient en diminution depuis les années 1980. Les progrès dans la prise en charge des adolescents suicidaires ont permis une nette diminution de la mortalité suicidaire, mais on assiste à une multiplication des tentatives de suicide chez les adolescents. À partir d'observations cliniques d'adolescents,

l'on s'interroge sur l'augmentation des pathologies de l'agir, revêtant directement ou indirectement une dimension suicidaire et sur les modalités de prévention du suicide.

Le débat épistémique est ouvert, les écrits nombreux et les opinions contradictoires, entre d'une part les partisans de la nouvelle économie psychique, à l'instar de Melman (2005), et d'autre part, les auteurs qui défendent l'idée que les nouvelles conduites adolescentes sont un symptôme de la logique du monde actuel.

En se fondant sur la théorie de la nouvelle économie psychique de Melman (2005), l'épidémie de tentatives de suicide peut se lire comme une conduite réactionnelle à la confrontation de la perte jamais rencontrée par le passé, et de ce fait, vécue comme un obstacle à un désir considéré comme légitime. À chaque fois que le sujet adolescent est confronté à la nécessité de la perte, il se trouve dans une position de détresse originelle, sans recours, en ce moment, le risque suicidaire augmente. L'incapacité à supporter la nécessité de la perte, parce que non transmise du fait de la difficulté de ses interlocuteurs à tenir une position et donc, non intégrée durant l'enfance, engendrerait ce que Melman (2005), nomme des sujets soumis à la nouvelle économie psychique.

Marcelli (2011), voit les comportements suicidaires à l'adolescence comme des symptômes comme une forme de soumission névrotique à l'exigence sociale contemporaine (p.593). Marcelli (2011) réfute l'idée d'une nouvelle économie psychique. L'auteur défend la thèse d'une nouvelle croyance implicite que les individus des sociétés démocratiques actuelles partagent : Mon corps et ma pensée m'appartiennent et nul autre que moi-même n'a de droit sur ce corps et cette pensée. Dans cette nouvelle croyance l'individu est la valeur hiérarchiquement haute. À partir de là, les sujets actuels ne sont pas tous, loin s'en faut, "limites". Mais il est sûr qu'ils campent aux limites de notre modèle, les limites d'un modèle historiquement daté où le refoulement d'un désir coupable représentait la pierre angulaire, la clé de voûte du modèle psychopathologique (p.509-591)

Le passage à l'acte de l'adolescent peut être lus comme un symptôme du monde actuel au même titre que le symptôme hystérique mettait en cause le discours patriarcal. Les mises en acte adolescentes ne sont que les réponses symptomatiques au manque de structuration du discours ambiant. Tous les adolescents qui passent à l'acte ne sont ni borderline ni narcissiques, mais, à l'acmé du conflit, leur Moi répond en préservant la croyance de base « mon désir est légitime ». Il n'y a rien de narcissiquement pathologique là-dedans, il y a, au

contraire, une certaine forme de soumission névrotique à l'exigence sociale contemporaine, à notre religion laïque (Marcelli, 2011, p.589).

La psychopathologie actuelle se déplace d'une problématique liée au désir du sujet, à une pathologie des liens, des limites et de la dépendance symptomatique. Les fragilités narcissiques sont au cœur de ces pathologies et renvoient à l'adolescence, où la question du narcissisme et du rapport à l'autre se pose avec force (Jannet, 2007, p.321). Les plus vulnérables de ces adolescents en situation d'échec scolaire sans limites contenant, sont abandonnés à leurs débordements émotionnels. C'est pourquoi, dans une famille peu étayante, les adolescents présentant des failles narcissiques importantes seront plus sujets que leurs pairs à d'éventuels passages à l'acte suicidaires. L'absence de limites externes confronte d'autant plus l'adolescent aux limites de ses intériorisations passées. Le passage à l'acte apparaît comme un recours pour se confronter à quelque chose de l'ordre d'une limite.

**CHAPITRE 1 : FAMILLE ET LES MOUVEMENTS
D'IDENTIFICATION IMAGOÏQUE**

Ce travail se base sur le postulat de la transmission psychique. Notamment les processus d'identifications projectives décrits par Ciccone (2014) dans la famille. La famille qui a une organisation psychique dotée d'un fonctionnement dynamique et économique selon Ruffiot (1981). Ce chapitre présente conception de la famille et traite de la dynamique de l'apparait psychique familial qui pourrait potentialiser la souffrance narcissique de l'adolescent en échec scolaire et le conduire au passage à l'acte suicidaire.

1.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA FAMILLE

Vellon (2006), donne deux définitions de la famille. Pour lui, la famille est un ensemble uni que forment les parents leur enfants (p ;154) enfin il définit la famille comme un groupe solidaire d'apparence, composé de ceux qui vont devoir aider un membre sans réfléchir ni calculer (p. 155). Ces définitions mettent en exergue un ensemble de personnes qui sont liées biologiquement (lien consanguin), par alliance (mariage) et qui sont interdépendant par des responsabilités mutuelles entre les membres.

Selon Ruffiot (1981), si les approches structurales et systémiques parlent de la famille comme d'un système, il l'envisage comme un groupe. « L'approche thérapeutique du groupe familial comprend deux pôles : le pôle dit « systémique interactionnel » et le pôle psychanalytique « groupaliste ». Ces conceptions du fonctionnement familial, sont aussi deux niveaux de compréhension de la vie familiale (Pierron, 2012, p.14).

1.1.1. Conception systémique de la famille

L'approche systémique de la famille met en avant la complexité du réseau relationnel dans lequel se développe l'enfant, et l'importance des relations interpersonnelles dans et par lesquelles l'enfant se construit en tant que sujet McHale (1997) cité par Rouyer (2012, p.272). Si l'accent est surtout mis sur les relations entre les parents et l'enfant, il faut aussi intégrer les frères, les sœurs et les grands-parents. En outre, cette approche prend en compte les trajectoires familiales et individuelles au regard des transitions de vie (séparation conjugale, recomposition familiale, etc.) qui amènent les parents et les enfants à développer des liens et des affiliations spécifiques, en dehors parfois de toute parenté biologique.

Pour Nguimfack (2010), la famille est considérée comme un système ouvert, elle échange matière et énergie avec l'environnement. En tant que système, la famille est généralement caractérisée par la tendance au changement et à l'homéostasie (p. 26). Pour Fortin (2018), la famille a commencé à être perçue comme un système relationnel qui a une

organisation, une structure, faite de rôles, de règles, de buts et de finalités. Il s'agit d'un système capable d'autorégulation, constitué d'individus ayant des échanges continuels et circulaires entre eux.

Cette conception est centrée sur des concepts d'homéostasie et d'auto correction. Pour Benoit et al (1988), « dans le modèle de l'homéostasie, tout changement est considéré comme une erreur à corriger ou à freiner. Ceci est de règle en particulier dans les familles rigides, de façon plus générale encore, dans toute famille dysfonctionnelle » (p. 240). On relève dans cette approche, que la famille est constituée, d'un ensemble des membres qui occupent des positions, jouent des rôles bien déterminés et cherchent à maintenir l'équilibre du système. La coupure entre les psychanalystes et les systémiciens tient à ce que ces derniers ne prennent pas en compte les effets de l'Inconscient au sein du système familial (Pierron, 2012).

1.1.2. Conception psychanalytique de la famille

L'approche psychanalytique groupale est une écoute, au-delà des échanges verbaux et comportementaux, elle s'intéresse au fonctionnement de la fantasmagorie familiale de l'appareil psychique groupal de la famille (Ruffiot, 1981, p.7).

Freud et ses successeurs font référence aux membres de la famille en tant qu'acteurs dans le développement psychique d'un individu. Mais, il ne sort pas clairement de leurs travaux, une théorie psychanalytique de la famille en tant que groupe (Deron & Parot, 2007, p.295). Les psychanalystes de groupe pensent que, la psychanalyse ne devrait pas se centrer uniquement sur le plan des relations fantasmagoriques, sur un monde interne. Pour Nicolo et Jaroslavsky (2009), psychanalyser une famille signifie travailler sur ses liens, sur les liens interpersonnels, intergénérationnels et transgénérationnels. Ce qui amène à revoir l'approche de la subjectivité individuelle, une théorie qui traite des relations objectales et, par conséquent, des projections du sujet sur l'objet de sa projection. Et envisager une théorie où l'autre est un autre sujet, différent, qui co-construit une relation nouvelle appelée « lien ».

Le mot lien provient du latin (*vinculum*) qui signifie union ou ligature d'une personne avec une autre, et le mot union (du latin *unio, -önis*) : action et effet d'unir ou de s'unir. Selon Jaroslavsky (2006), tout lien humain, un couple, une famille, un groupe institutionnel, un lien d'amitié, demande une union ou ligature entre ses membres pour pouvoir se produire. Le lien est ce qui lie plusieurs individus entre eux dans un ensemble. Les psychanalystes du couple et de la famille sont parties des théoriciens groupales, pour analyser les effets du lien qui se déploient au sein du couple et de la famille.

1.1.2.1. L'appareil psychique famille

Ruffiot (1981), cité par Fustier (2012, p.27), a conceptualisé la notion d'appareil psychique familial dont il souligne plusieurs caractéristiques : l'appareil psychique familial résulte de la fusion des Moi psychiques primaires individuels. C'est un appareil fait de psyché pure, il est le cadre indifférencié, le moi/ non-moi qui permet à chaque membre de réaliser une bonne intégration somatopsychique et de structurer un moi individuel différencié. Son fonctionnement est de type onirique. Ruffiot (1981), met l'accent sur la dimension pré-individuelle du Moi activée et contenue dans l'appareillage psychique familial conçu comme matrice primaire du lien qui sert d'étayage et de toile de fond à la constitution des appareils psychiques individuels.

Ruffiot (1981), fait l'hypothèse d'un appareil psychique familial primaire, constitué à partir des zones psychiques indifférenciées des membres de la famille et de nature purement psychique, il fait référence au « psychique pur » non intégrable individuellement au sein de l'intégration psyché-soma réalisée par le moi. Et pourtant ce « psychique pur » est du sensoriel, il affecte le corps et le psychisme des partenaires du lien (les membres de la famille). Des corps et des psychismes sont affectés sensoriellement mais en deçà de toute représentation. Cet appareil psychique familial primaire porte la marque des transmissions Trans générationnelles, des expériences traumatiques que les générations précédentes n'ont pu symboliser. Il transporte les impressions sensorielles et les vécus émotionnels que Bion (1962) appelle éléments bêta. Ces vécus émotionnels se communiquent par induction narcissique au sein d'une confusion des espaces du dedans et du dehors et d'une confusion des espaces psychiques.

Alors quand Ruffiot (1981), postule que « l'individuel, c'est le corporel, le groupal est d'essence psychique ». On peut entendre que le groupal familial est la dimension psychique du lien antérieure à l'ancrage corporel de la psyché qui perpétue un lien sensoriel non encore subjectivé (Fustier, 2012). Ainsi, ce qui relève du transgénérationnel se transmette par les modalités de communication non verbales et affecte les composantes tant psychiques que corporelles de l'individuation et de la subjectivité individuelle.

Ruffiot (2011), relève une cohérence entre la vie psychique individuelle, et la conformité à la vie du groupe de la plupart des fantasmes individuels qui parviennent à la conscience, à la suite d'un travail interne de mise en forme acceptable par le Moi et par le groupe. Cette mise en forme a aussi pour effet de rendre logiques des phénomènes de

l'inconscient qui, apparaîtraient comme étrangers au psychisme, éloignés qu'ils sont du Moi socialisé. Se mettant à l'unisson avec le groupe familial, ils peuvent être considérés comme des tentatives d'explication et de solution des conflits familiaux. Ce sont des représentations élaborées à partir des désirs et frustrations, actuels ou passés, éprouvés dans le cadre familial.

Du fait de ses éléments défensifs (conformité aux normes logiques et morales du groupe), le fantasme individuel conscient correspond à cette exigence du mythe familial d'être non seulement partageable mais aussi de faire partie de la fantasmagorie familiale. Alors se crée une réalité psychique familiale et qui constituerait le mythe familial avec ses aspects de consensus et de croyance groupale, de conviction partagée. Chaque psychisme s'étant inconsciemment moulé sur un modèle familial. La famille secrète les conditions pour que les mythes éclosent et se développent sur la base ou aux dépens des psychismes individuels. C'est selon cette dynamique que se constitue ce que Ruffiot (2011, p.151), appelé « esprit de famille », production de l'appareil psychique groupal familial.

1.1.2.2 Le corps familial

Selon Cuynet (2010), les prémices de la formation du corps familial en tant que représentation contenant et délimitant se feraient à l'apparition d'un moi-peau. Cette enveloppe recouvre le noyau de la cellule familiale, pour lui donner un lieu dans l'espace, afin que les projections psychiques d'origine extraterritoriale à chaque sujet, puissent venir s'y déposer et s'y inscrire sous forme de traces pictographiques, définie par Aulagnier (1975). Ces éléments seront nécessaires aux protopensées d'une psyché originaire du groupe familial (Cuynet, 2010, p.15). C'est par le bombardement psychique venu des psychés singulières, mais aussi de la psyché groupale, que le corporel deviendra vivant. Chaque bébé reçoit un héritage projectif originaire, sorte de fonds commun inconscient d'ordre familial. De cette toile de fond ressortira une première esquisse de représentation corporelle du soi, qui est de nature groupale, pour permettre qu'un moi corporel spécifique à l'individu puisse advenir. Ainsi le corps individuel se structure sur l'image inconsciente du corps familial (Cuynet, 2010, p.16).

Cuynet (2010), présente le corps familial comme un socle inconscient pour la construction d'une représentation psychique du moi familial en tant que groupe. En effet, le groupal, c'est la multiplicité, c'est la représentation impensable d'une angoisse de rupture, de dissociation et d'éparpillement. D'où la nécessité de faire corps en s'unifiant dans le couple et

faire du corps en produisant des enfants dans la famille (p. 16). On comprend pourquoi le bébé devient l'objet narcissique des parents et des familles. La naissance d'un bébé mobilise psychiquement les enjeux narcissiques des parents qui projettent leur moi idéal sur l'enfant à venir. Mais aussi les deux lignées familiales qui souhaitent avoir un héritier digne de leur nom et de leur histoire (Cuynet, 2010, p.18). L'arrivée des enfants met en vigueur les clauses du contrat narcissique défini par Aulagnier (1975), à savoir que la dette de vie de l'individu face à sa famille est rendue par l'arrivée d'une progéniture.

Le corps de l'infans, en devenant la cause du regroupement familial, favorise un état hypnotique groupal d'illusion narcissique pour la famille. Son corps apparent devient une « gestalt totalisante » pour la multitude des regards. Les processus d'identification projective prolifèrent pour faire de l'enfant une icône fédérative du corps familial (Cuynet,2010, p.16). On peut entendre que : «il est le portrait craché de son père, de son grand-père ou de sa mère ; il a le même front, le même grain de beauté ! ». Alors, le corps et le comportement seront décryptés et interprétés de façon à pouvoir y déposer tous les blasons corporels des lignées maternelles et paternelles selon la conflictualité des liens d'alliance. L'enfant est l'incarnation du désir d'un couple, mais aussi de deux lignées qui se reconnaissent en lui. Le nouveau-né devient le plus souvent dépositaire du moi idéal de la famille pour peu que son corps offre suffisamment de similitudes avec les images inconscientes du corps familial (Cuynet,2010, p.19).

1.1.2.3. L'inconscient de la maison

Eiguer (2006,) propose une réflexion psychanalytique sur la maison familiale et les dynamiques inconscientes qui s'y jouent pour l'habiter. Evoque le concept de « l'habitat intérieur ». Composée de toutes ces représentations, elle anime les relations à l'espace habitable, permet la projeter lorsqu' on cherche une nouvelle demeure, puis, lorsqu'on y déménage (p.25). En créant plus ou moins rapidement les conditions pour qu'elle nous soit facile à vivre et que nous profitons de son confort. Pour Eiguer (2006), chaque changement de domicile implique un travail de deuil de l'ancienne maison, ce qui est parfois coûteux ; mais, cela serait encore plus long et difficile si l'habitat interne n'était pas là pour organiser et favoriser le transport des objets et tout ce qui lie sujet sentimentalement à ces objets.

La représentation de la maison se développe en l'individu par l'habitat interne ; le sujet associe ce dernier avec celui des autres membres de sa famille. Il ne s'individualise pas si ce n'est en relation avec d'autres et reste marqué par cette intersubjectivité primordiale qui

ne cesse d'évoluer. Le fait même de fantasmer, d'éprouver et de le communiquer, suscite des résonances chez l'autre qui répond par des fantasmes et des éprouvés générant ce que Eiguer (2006), appelle une « inter fantasmatisation », dont un des produits les plus connus est le mythe familial. S'il y a résonance, c'est qu'il y eu un vœu de transmettre qui cherche à déclencher un écho chez l'interlocuteur.

De ce point de vue, la représentation de l'habitat devient groupale : coordonnée, en interaction avec celle des proches et créant des figures communes et totalisantes à haute valeur symbolique. Ce qui crée les conditions d'une concertation sur l'investissement des lieux communs (Eiguer 2006). Ce processus est selon Eiguer (2006), dans une large mesure, inconscient. Il conduit, par exemple, à déterminer dans chaque famille, la place et l'importance attribuées au séjour, à la salle à manger, à la cuisine, ou à la distribution des chambres entre les enfants et les adultes. Par des mécanismes similaires, les rôles du porte-parole, du bouc émissaire, du raté de la famille d'après leur « poids symbolique » établi par des accords inconscients, se traduisent.

1.2. LES FONCTIONS DE LA FAMILLE

1.2.1. La fonction d'étayage et de structuration

On entend par fonction d'étayage, celle qui sert de support, d'enveloppe contenante, d'espace onirique des sujets du groupe familial ; et la fonction de structuration, celle qui permet la construction de l'appareil psychique de la famille, de l'enfant et favorise la construction de l'identité de la famille et celui de l'adolescent. Pour Dechef (2005), utiliser la notion d'étayage pour désigner ici le fait que l'enfant s'appuie sur le modèle des figures parentales en tant qu'elles lui assurent ou lui permettent la vie à travers les bons et parfois même les mauvais soins qu'elles lui donnent (p. 139).

L'étayage pour Freud (1914), renvoie à la satisfaction (d'être allaité), à la dimension d'appui, et à la dimension d'un modèle de référence (Freud, 1914). Le choix de l'objet sexuel s'effectue par étayage sur les modèles de la petite enfance. Il distinguera ce choix d'objet par étayage d'un choix d'objet narcissique, objet choisi sur le modèle du moi propre. Ces deux choix d'objets coexistent chez chaque individu, dans des proportions variables. Au centre du développement, la fonction maternelle : C'est cette fonction, « l'étayant maternel » qui assure pour le nourrisson l'unité de son moi.

Une nouvelle dimension, celle du lien, apparaît. La fonction corporelle (le holding et le handling de Winnicott) et, de façon plus générale, les différentes fonctions maternelles sont des éléments essentiels de la constitution du psychisme. Freud (1927), reprenant la notion d'appui et de modèle associe la dimension sociétale. Il met en rapport le concept d'étayage avec celui de détresse. Des événements, en attaquant le corps (maladie, mort...), la famille, les proches (deuils, séparations...), constituent des menaces de désétayage. Ces menaces concernent donc les états que sont le corps, la mère, le groupe. L'étayage est véritablement la pièce maîtresse dans le passage qui ne cesse de se construire entre le biologique et le psychique (Frankard, 2007, p.112).

De plus, Anzieu (1985), développe le concept du Moi-peau qu'il désigne comme étant une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi fait de contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. Cette surface du corps de l'enfant représente l'environnement familial de l'enfant. S'appuyant sur les travaux d'Anzieu (1971) et de Kaës (1976), sur les groupes thérapeutiques, Ruffiot (1983), indique que l'appareil psychique familial est l'appareil psychique groupal du groupe primaire qu'est la famille. Alors, la famille peut être assimilée au moi-peau groupale qui remplit les fonctions du moi peau décrit par Anzieu (1985), pour les membres de la famille notamment le sujet adolescent.

La famille remplirait une fonction de soutenance ou de maintenance. Elle soutient et maintient le psychisme du groupe familial et celui des membres ; la fonction contenante ou d'enveloppe, par laquelle, elle recouvre et contient l'appareil psychique ; la fonction de pare-excitation, par laquelle la famille protège les membres et la cohésion du groupe, contre les effractions nocives à la vie psychique de la famille et celui des membre; la fonction d'individuation du Soi, qui apporte à celui-ci le sentiment d'être un être unique; la fonction de recharge libidinale du fonctionnement psychique des membre de la famille. Elle est un espace onirique pour les membres ; Et la fonction d'inscription, par laquelle la famille est le parchemin originaire, qui conserve, les brouillons raturés surchargés, d'une histoire originaire préverbale qui inscrit le sujet dans la famille et définit sa mission (Anzieu,1985).

Kaës (1984), postule que toute formation psychique est multi-étayée et que des variations qualitatives remarquables dans cette formation surviennent dès lors que certains étayages font défaut. L'accent est mis sur la solidarité des étayages, et le psychisme est appréhendé comme construction-destruction, mouvement d'étayages et de désétayages, de

crises et de créations. Mouvements qui supposent des structures relativement stables. Ces structures sont fournies par la configuration des états ou de la famille.

Tout étayage a pour caractère fondamental non seulement de faire partir d'un réseau d'étayage, mais aussi d'être en appui mutuel. Kaës (2013) entend de ce point de vue que ce qui s'appuie peut aussi servir à son tour d'appui à ce qui soutient. Il précise que la relation mère-enfant-père peut être décrite ainsi. La qualité de l'étayage en appui mutuel pour Kaës (2013), dépend de l'existence d'un espace psychique dans lequel peut se nouer un contrat d'étayage. Il entend par là, le rapport de réciprocité dans le bénéfice de l'appui mutuel. Un exemple du plaisir d'étayage peut se trouver dans le groupe familial (p.17).

Cette idée d'étayage multiple du psychisme, qui inclue la dimension de l'étayage groupal en appui mutuel, conduit Kaës (2013), à déduire que le psychisme se construit à travers l'étayage groupal. Et que certaines de ses formations sont structurées comme des groupes « du dedans » (p.19). Il formule cette pensée à travers ses travaux sur la représentation du groupe en tant qu'objet d'investissement du psychisme. Selon cette hypothèse, les représentations se trouvent organisées par un certain nombre de formations, à savoir, l'image du corps, les imagos et les complexes familiaux, les réseaux identificatoires, les fantasmes originaires. L'auteur constate deux faits. D'abord, ces formations prennent appui sur des représentations sociales, sur du déjà-dit collectivement articulé.

Kaës (2013), qualifie ces formations de groupâtes pour trois raisons : la première est que ces formations constituent des ensembles dont les éléments discrets et différenciés sont en relation les uns avec les autres à travers une loi ou un principe de composition. Cet ensemble délimité se maintient dans son identité et sa cohérence, à travers les modifications qui ne manquent pas de l'affecter du dedans ou du dehors. Elles sont impliquées dans un processus formatif ou thérapeutique par le moyen du groupe.

La seconde raison de considérer comme groupales ces formations psychiques, tient à leur origine dans l'étayage groupal. Kaës (1984) décrit les séries d'équivalences mère-groupe et corps-groupe pouvaient être soutenues aussi bien dans l'expérience psychanalytique qu'ethnologique et éthologique.

Enfin, la troisième raison, est que les formations groupales du psychisme ont une fonction organisatrice dans le processus groupal. Elles contribuent à la construction et à l'orientation des conduites groupales. Le type et le mode de la formation groupale mobilisée

confèrent à chaque groupe concret, à un moment donné ou de manière plus permanente, son caractère spécifique pour les individus qui le composent.

1.2.2. Les Fonctions parentales

Le terme parentalité est une traduction de « parenthood », terme apparu à la fin des années 1950. Cette notion est définie par Verjus et Boisson (2005), comme une catégorie d'action publique réunissant à la fois la fonction parentale (les droits et devoirs du parent), l'expérience parentale (le vécu du parent) et le parentage (les tâches du parent) (p.132). Pour Poussin (2004), la fonction parentale implique le maintien de la relation entre les parents et l'enfant qui est la résultante de leur désir. De même, elle organise une séparation étanche pour préserver l'organisation interne de chacun. L'une des tâches de la fonction parentale est de fixer les places respectives du père et de la mère (p.5). Pour l'enfant, la fonction parentale est qu'il les a rendus père et mère. Cette intronisation les conduit à remplir des tâches comme l'inscription de l'enfant dans une lignée et la construction de l'identité à travers la filiation pour accéder à la fonction de socialisation et d'autonomie (Poussin, 2004, p.5).

La fonction parentale conduit l'enfant à une identité sexuelle. Cette fonction existe au niveau de l'éveil de la sexualité génitale de l'enfant. Elle permet à l'enfant de créer sa propre sexualité : D'abord, au niveau sensoriel pendant qu'il reçoit ses soins de toilette, ses zones érogènes sont excitées, mais cette excitation n'est pas liée à une sexualité adulte. Ensuite, au niveau imaginaire et fantasmatique dans l'énigme de la sexualité des parents non dévoilée, secret de la chambre parentale. L'enfant doit pouvoir construire sa sexualité avec le soutien de ses parents mais non à travers leur propre sexualité (Poussin, 2004, p.135).

La parentalité assure également une fonction sociale pour l'enfant. Que ce soit le postulat génétique ou constructiviste à partir des stimuli sociaux, les preuves de précocités de cette attitude socialement orienté vers l'enfant sont nombreuses (Poussin , 2004). Le nouveau-né de quelques heures regarde plus volontiers un visage humain. Poussin (2004), assimile le terme réseau social familial à un ensemble de contractant avec le sujet, Aulagnier (1975) appelle contrat narcissique. Une place est assignée d'avant au sujet par le groupe et le sujet l'accepte en contre partie de son inscription dans la chaîne familiale. Cela suppose que l'enfant prenne le relai de quelque chose ou de quelqu'un, qu'il ait son rôle à jouer dans le groupe pour qu'on lui reconnaisse le droit d'y être. Cela signifie aussi qu'il intègre les lois et règles de fonctionnement du groupe familial et qu'il adhère aux mythes fondateurs de la

famille. Cette fonction s'exprime dans l'éducation familiale qui est donnée par la suite d'une conformité avec les normes culturelles, qui doivent être en harmonie avec la société au sein de laquelle la famille évolue (Poussin,2004), l'enfant ne s'identifie pas à ses parents parce qu'il s'agit d'adulte mais parce qu'il s'identifie au groupe de ses semblables.

Une autre fonction de la parentalité pour l'enfant est qu'elle lui permet de développer son intelligence. Les psychologues de l'enfant s'accordent à dire que l'intelligence se construit sur les premiers reflexes, qui provoquent sur les objets une action permettant, par réaction circulaire, et assimilée pour parvenir à l'activité de représentation qui est le propre de l'intelligence humaine (Poussin, 2004, p. 153). Pour les psychanalystes, c'est la mère qui est un contenant à la psyché de l'enfant dès ses premiers moments de vie en transformant les émotions brutes en pensées en prêtant son intelligence à l'enfant submergé par un flot de sensations qui seraient autrement incompréhensible pour lui. Aulagnier (1975) parle du discours du porte-parole. Et pour Gibello (1990), les contenus de pensée sont faits de représentations de la psychique : perception et émotion, souvenir évoqué, projet et anticipation.

La parentalité pour Poussin (2004), est une étape du développement du sujet. Elle permet à l'adulte de revenir sur des questions non résolues dans son vécu infantile, en les regardant sous un autre angle, grâce au bénéfice de son expérience d'être parent. Mais il faut signaler un danger de la parentalité qui consiste, à utiliser l'enfant comme un remède des défaillances personnelles du parent.

1.3. MISSION DE L'ADOLESCENT AU SEIN DE LA FAMILLE

2.3.1. L'enfant : un projet de la famille

Le désir d'enfant qui s'inscrit dans une programmation consciente est fonction des idéaux sociaux et familiaux Abdel-Baki et Poulin (2004) cité par Tchokoté (2021, p 172). C'est un investissement psychique avec pour finalité la réalisation d'un projet de vie en lien avec la rencontre d'un être étranger et familier. L'étranger est l'objet d'un désir dont seul l'imaginaire donne forme au contenu rêvé ; tandis que le familier renvoie à la transmission des caractères héréditaires, de l'octroi de ses propres attributs biologiques à un objet autre que soi (Tchokoté, 2021, p.172). Dans la logique de la transmission générationnelle, la personne

ou le couple qui désire avoir un enfant, souhaite léguer à sa progéniture un héritage génétique, voire historique.

Ces modes de transmission confèrent à l'enfant son appartenance dans une lignée traçant ainsi son identité communautaire, familiale et individuelle. Selon Bydlowski (1997) cité par Tchokoté (2021), « le désir d'enfant serait la traduction naturelle du désir sexuel dans sa fonction collective d'assurer la reproduction de l'espèce et dans sa fonction individuelle de transmission de l'histoire personnelle et familiale ». L'enfant désiré est rêvé, imaginé et peut posséder les attributs d'une parenté que l'on souhaite immortaliser à travers l'appartenance à sa famille bio-lignagère. La naissance de l'enfant marque ainsi le réel et la mise en corps des désirs conscients et inconscients des parents (Cailleau, 2005). Si l'enfant est désiré par le couple et par la famille, c'est certainement pour y remplir une mission et jouir du droit de filiation.

1.3.2. Missions de l'adolescent

Freud (1914), décrit deux missions dont est porteur tout enfant qui naît dans une famille, à savoir une mission de continuité narcissique de la famille et de réparation de l'histoire infantile des parents. La mission de continuité narcissique transparaît chez Freud (1914), notamment lorsqu'il décrit l'idéalisation dont fait l'objet le bébé :

Il existe [...] devant l'enfant une tendance à suspendre toutes les acquisitions culturelles dont on a extorqué la reconnaissance à son propre narcissisme, et à renouveler à son sujet la revendication de privilèges depuis longtemps abandonnés. L'enfant aura meilleure vie que ses parents, il ne sera pas soumis aux nécessités dont on a fait l'expérience qu'elles dominaient la vie [...]. Les lois de la nature comme celles de la société s'arrêteront devant lui, il sera réellement à nouveau le centre et le cœur de la création. Sa Majesté le Bébé, comme on s'imaginait être jadis » (Freud, 1914, p. 96).

L'une des fonctions essentielles de tout enfant consiste, en effet, à faire revivre et à assurer l'immortalité du narcissisme parental dont il est dépositaire et porteur. « Sa Majesté le bébé », devra accomplir tous les rêves et désirs que les parents n'ont pas mis à exécution, du

fait des contraintes imposées par la réalité. L'immortalité du moi, battue en brèche par la réalité, retrouve ainsi un lieu sûr chez l'enfant. L'amour des parents, si touchant et si enfantin, n'est rien d'autre, que leur narcissisme qui vient de renaître Freud (1914) cité par Ciccone (2012, p.180). Aulagnier (1975), a proposé la notion de « contrat narcissique » pour parler de cette mission de l'enfant au regard non seulement du narcissisme parental, mais aussi du narcissisme du groupe familial. Le contrat narcissique est une formation de lien inconscient qui lie l'adolescent aux parents, aux générations antérieures, et plus particulièrement à l'ensemble du groupe familial. Ce contrat prescrit la mission dont est porteur le nouveau-né, à savoir celle d'assurer la continuité de la génération, en échange de la reconnaissance par le groupe du nouveau venu.

La deuxième mission de l'enfant adolescent, est une mission de réparation. Tout adulte a toujours quelque chose à réparer de son histoire infantile, et tout enfant a toujours quelque chose à réparer de l'histoire parentale. Les blessures, les traumatismes, les échecs, les frustrations, seront en partie traités par le lien développé entre le parent et l'enfant, et l'enfant aura affaire, à porter, à débattre avec l'expérience infantile du parent, avec l'enfant blessé, traumatisé, en détresse, qui est resté vivant dans le parent (Ciccone, 2012, p.180). On lui demandera par exemple d'être sage, d'obéir, non tant pour grandir, pour se développer en acceptant les contraintes de la réalité, mais pour faire vivre au parent qu'il est un « bon parent », « d'un bon enfant », pour maintenir en vie un bon parent aimant. Et notamment lorsque le parent dans son enfance, n'a connu que des parents insatisfaisants, insensibles, non suffisamment aimants à ses yeux. La parentalité contient souvent l'exigence de maintenir en vie un bon parent. Devenir parent permet de réparer l'histoire infantile (Ciccone, 2012, p.180-181).

Ce dont hérite l'enfant, c'est non seulement des besoins infantiles du parent, mais aussi, des fantasmes construits par le parent à partir de ces expériences traumatiques infantiles. Et l'enfant va débattre avec cet héritage. En effet, l'histoire des parents, notamment l'histoire de leurs expériences traumatiques, organise des fantasmes qui vont colorer les liens, les relations établies entre les parents et leurs enfants. Et ces fantasmes seront transmis à l'enfant, à qui on demandera, inconsciemment, d'occuper une place dans le scénario fantasmatique. Les missions de l'enfant lui sont transmises par des processus de transmission psychique dans son lien avec les parents. Ces mécanismes sont considérés par Ciccone (2014), comme un processus fondamental représentant une voie royale de transmission : il

s'agit du processus d'identification projective, avec ses différentes déclinaisons qui combinent toujours un pôle projectif et un pôle identificatoire qu'il nomme empiètement imagoïque.

1.4. EMPIETEMENT IMAGOÏQUE : L'ÉPREUVE DE LA PARENTALITÉ

1.4.1. Le concept d'imago

L'imago désigne selon Jung (1912) et Freud (1912), l'image inconsciente d'objet qui est forgée précocement et qui reste investie pulsionnellement. Ces deux auteurs mentionnent les imagos paternelle, maternelle et fraternelle, et soulignent le fait que ces imagos jouent un rôle de modèle régissant l'inconscient, les choix d'objet et le choix d'objets ultérieures qui tendent à reproduire les relations aux objets primitifs de l'enfance (Deron & Parot, 2007, p. 368). Klein (1940), conçoit l'imago comme des objets introjetés, comme des perceptions fantasmatiquement déformées des objets réels (p. 343).

Le terme imago renvoie à la représentation qu'un sujet se fait des personnages importants de son entourage, représentation qui s'enrichit à travers les différentes étapes de sa vie infantile (Roux, 2013, p.142). Ces personnages sont importants pour autant qu'ils ont une fonction constituante et/ou structurante pour le sujet. Ils lui fournissent les possibilités d'identification et de parole grâce aux combinaisons parmi lesquelles peuvent entrer un trait de physionomie, une expression, mais aussi une attitude chargée de sens, une parole ou une modalité relationnelle. Une représentation fantasmatique, projetée par un sujet sur le personnage ou sur sa fonction sociale ou symbolique appartenant, entre autres, au père, à la mère, au frère ou au maître peut constituer les imagos parentales et la fonction de structuration du moi et de l'idéal du moi du sujet (Roux, 2013, p.142).

L'imago suppose la notion d'une image primitive mais symbolisée et constituée d'éléments signifiants. Les représentations sensorielles imaginaires sont recouvertes par les signifiants du registre symbolique. L'imago est une représentation inconsciente et il faut y voir, plus qu'une image, un schème imaginaire acquis. Elle peut aussi bien s'objectiver dans des sentiments et des conduites que dans des images (Laplanche & Pontalis, 1976). L'imago n'est pas seulement un reflet du réel plus ou moins déformé, elle est une reconstruction imaginaire qui peut être très éloignée de la réalité.

1.4.2. Mouvement imagoïque

Pour Ciccon (2014), l'empiètement imagoïque est une notion qui rend compte de la manière dont une imago parentale (un objet psychique du parent) s'impose ou est imposée comme objet d'identification d'un enfant. L'enfant est identifié comme réplique, dépositaire ou héritier de l'imago et comme objet d'identification pour l'enfant, l'enfant est pris dans une nécessité de s'identifier à l'imago (p.63). L'empiètement imagoïque est à la fois une modalité de transmission et un effet des fantasmes de transmission qu'un tel processus confirme et soutient. C'est un processus qui met en jeu les mécanismes d'identification projective dans la transmission psychique. L'identification projective selon Klein (1962), est un mécanisme de projection qui se traduit par le fantasme d'intrusion sadique de sa propre personne, en partie ou en totalité à l'intérieur du corps d'autrui. Il qualifie un type de relation d'objet qui peut s'établir entre l'enfant et ses parents.

Une première déclinaison de l'identification projective selon Ciccone (2014), est celle qui est à la base de la communication non verbale, infraverbale. Une deuxième modalité de l'identification projective, consiste à déposer un contenu mental dans l'espace psychique d'un autre et à contrôler cet autre, par des manœuvres d'induction, d'influence, de suggestion, afin qu'il se comporte en adéquation avec le contenu projeté. Et la troisième version de l'identification projective consiste à pénétrer l'espace mental d'un autre pour s'approprier ses contenus, ou les endommager, les détruire, ou bien pour s'y installer, s'approprier l'identité de cet autre, et développer ainsi une identité d'imposture (p.63).

Dans l'opération de l'empiètement imagoïque, d'après Ciccone (2014), l'identification projective est souvent mutuelle. Du côté parent, l'imago est projetée et identifiée à l'enfant, le parent usant de manœuvres dans la relation inter - active visant à confirmer cette identification. Du côté enfant, l'imago est soit introjectée, elle est pénétrée et génératrice d'un faux self, soit persécutoire, elle est alors rejetée et source de luttes incessantes visant à la contrôler et à la maintenir à distance. Dans les deux cas, l'imago est aliénante et prive l'enfant d'une autonomie face à ses objets psychiques. L'espace mental squatté par l'objet d'un autre prive le sujet de liberté (Ciccone, 2014, p 64). Pour que ces identifications projectives ne soient pas trop contraignantes, pour qu'elles n'occupent pas tout le champ et qu'elles laissent la place à l'enfant réel, cela suppose une bonne élaboration des deuils du passé du parent concernant ses propres parents, ce qui n'est jamais totalement atteint (Zamensky, 2007, p.131). Ce qui conduit à la perturbation du lien entre l'adolescent et ses parents mettant la parentalité à rude épreuve.

1.4.3 Parentalité et transmission psychique

Les identifications projectives des parents sur leurs enfants sont en lien avec des objets du passé, leur vie infantile. Lorsqu'il s'agit des objets aimés, ces identifications projectives prennent d'après Zamensky (2007), une dimension empathique. Ce sont des images de l'enfant aimé que les parents se sont sentis être durant leur enfance, ou bien celles des parents qu'ils ont aimés. Elles contribuent à l'inscription de l'enfant dans sa lignée (Zamensky, 2007, p.131). L'enfant reçoit en héritage des investissements libidinaux dont étaient dépositaires les objets internes de ses parents, et le parent se réinscrit dans sa famille à travers la relation avec son enfant. Les identifications projectives sont des organisateurs du lien affectif entre les parents et les enfants. Dans d'autres cas, l'enfant en grandissant ne joue plus le rôle qui lui a été assigné et il manifeste son besoin d'être reconnu en tant que personne ou son accommodation aux projections des parents lui pose problème pour son développement et son adaptation au monde extérieur zilka (1998), cité par Zamensky (2007, p. 138). Ce qui va conduire à un conflit du lien entre l'adolescent et ses parents. Ce que Ciccone (2012) appelle « haine dans le lien avec l'enfant », déception relative aux attentes narcissiques (p.179).

La haine est un affect ordinaire dans la parentalité naissante. Winnicott (1947) justifie la haine à l'égard de l'enfant concernant la désillusion, la blessure narcissique, la persécution, le fait que l'enfant mette à l'épreuve les compétences parentales (l'enfant est un être tyrannique, cruel, injuste, ingrat, exigeant, omnipotent). Du fait qu'il soit frustrant, il interdit l'expression assouvie des pulsions Ciccone (2012, p.180).

Si les mouvements de haine proviennent de ces expériences de frustration, de désillusion, ils proviennent également de la déception quant aux attentes narcissiques. Si l'attente d'un parent est trop déçue, si le désir de réparation est trop fort, il entraînera des déceptions et des frustrations Ciccone (2012, p.180). L'adolescent mythiquement désiré deviendra alors un mauvais objet de par le profond dépit qu'il éveille. Par ailleurs, lorsqu'un parent a manqué, lorsqu'il a l'expérience intime d'avoir été mal aimé, abandonné, et qu'il attend trop que l'enfant soit « une mère pour lui », il vivra l'individuation et l'autonomisation de l'enfant comme une nouvelle expérience d'abandon. Le parent développera alors de l'hostilité par rapport à l'enfant. Et ainsi se répétera l'échec, la défaillance du lien parent-enfant. L'enfant représente non seulement le narcissisme infantile du parent, mais aussi l'imgo grand-parentale dont ce dernier croyait avoir neutralisé la haine, l'indifférence, le rejet ou la tyrannie.

L'imgo du parent haineux et objet de haine, s'est réfugiée projectivement chez l'adolescent. Ciccone (2012), pense que le parent voit chez l'adolescent son propre parent persécuteur. On parle souvent du visage de la mère qui est un miroir pour le bébé. Mais on peut dire la même chose du visage de l'enfant pour le parent. Celui-ci peut refléter, répéter la froideur, la violence, l'abandon des imagos parentales du parent. La haine envers l'adolescent, dans le lien ordinaire parent-enfant, provient donc des désillusions et des frustrations qu'impose l'adolescent, des déceptions quant aux attentes narcissiques dont il est l'objet. L'échec scolaire de l'adolescent peut mobiliser les sentiments de haine par rapport à leurs attentes narcissiques, ce qui peut conduire à une altération du lien parent-adolescent et amener ce dernier dans ce que Kaës (2013), appelle « espace subjectif de crise ».

Ce chapitre met en exergue la notion de famille et le mouvement d'identification imagoïque. Il ressort que la famille est un groupe d'individu relié par des liens Trans générationnels, de filiation et de couple. Ce groupe (famille) a un fonctionnement psychique groupal, qui régule la vie et l'évolution de ses des membres. L'appareil psychique familial résulte de la fusion des Moi psychique primaire individuel. C'est un appareil fait de psyché pure, il est le cadre indifférencié, le moi/ non-moi qui permet à chaque membre de réaliser une bonne intégration somatopsychique et de structurer un moi individuel différencié. C'est dans ce fonctionnement que s'opèrent les mouvements d'identification à partir des imagos parentales.

**CHAPITRE 2 : EXPERIENCE DE L'ECHEC
SCOLAIRE A L'ADOLESCENCE ET
ACHOPPEMENT DE LIENS**

Le précédent chapitre s'est centré sur la description de la dynamique de l'apparait psychique familial, en ce qui concerne la transmission psychique et ses effets potentiellement pathogènes. Dans ce chapitre, il sera question dans un premier temps, de présenter les caractéristiques biopsychosociales de l'adolescent. Afin de cerner ses besoins d'appuis en terme de régulation des affects. Et dans un deuxième temps, de traiter de l'échec scolaire et de son impact sur le fonctionnement psychique de la famille. Et en fin du saut dans le vide de l'adolescents résultant du dysfonctionnement de la vie psychique de la famille induit par l'échec scolaire de l'adolescent.

2.1 CHANGEMENTS BILOGIQUES A L'ADOLESCENCE ET INCIDENCES PSYCHOSOCIALES

Cannard (2019), considère l'adolescence comme étant la période transitoire entre l'enfance et l'âge adulte car, la croissance y est plus visible. Ce passage peut être plus ou moins prolongé selon les époques et les cultures. Si son entrée prend, biologiquement, ses racines dans la puberté, sa limite supérieure signalant le passage à l'âge adulte, est imprécise. Les critères de début et de fin de l'adolescence sont variables. Les repères qui soulignent la sortie de l'adolescence sont principalement sociologiques, d'où le rallongement de la période dite d'adolescence avec la prolongation des études ou la recherche souvent fort longue d'un premier emploi (Cannard, 2019, p.31).

La définition de l'adolescence qui repose sur l'idée de changement, permet de reconnaître l'ensemble des transformations qui caractériser les années adolescentes du point de vue du développement (Claes, 1986). Ces transformations sont observées selon Taborda-Simoès (2005), à partir de 11-12 ans, sur le plan physique au niveau de la taille, de la forme du corps, de la capacité musculaire et de la force physique et au niveau des caractères sexuels primaires et secondaires. Il convient de souligner celles qui se produisent au plan cognitif (Piaget, 1967), au plan moral (Kohlberg, 1984), au plan socio-affectif (Fleming, 1993) et aussi, au niveau de la représentation de soi ou de la construction de l'identité (Erikson, 1968). Pour Taborda-Simoès (2005), ce sont des transformations qui finissent par mener à une autonomie croissante sur la pensée, les affects et les relations avec autrui.

2.1.1 Transformations physiologiques et corporelles

Le début de l'adolescence prend comme critère, la survenue de la puberté. Les modifications somatiques liées à la puberté sont nombreuses. Pour Discour (2011), « l'adolescent » voit son corps se transformer, se modifier malgré lui, dans un sentiment de

grande passivité. Le processus d'adolescence étant intimement lié aux transformations physiologiques de la puberté, le corps se retrouve au premier plan. La croissance se poursuit dans le prolongement de l'enfance mais apparaissent des caractères sexuels primaires et secondaires sous l'impulsion des modifications hormonales. L'avènement même de la puberté est défini par l'arrivée des règles chez la jeune fille et des premières éjaculations chez le garçon.

2.1.1.1 Qu'est-ce que la puberté ?

Le terme puberté vient du latin « pubertas : pubis », « pubescere : se couvrir de poils ». Il est employé pour indiquer la période de la vie humaine marquée par des transformations biopsychologiques en relation avec la maturité sexuelle qui marque la fin de l'enfance et le début de l'adolescence. La puberté s'achève lorsque la fonction de reproduction est acquise. Il s'agit du cycle ovarien chez la fille et de la production du sperme chez le garçon (Balland, 2011).

Pour Tanner (1962), la puberté correspond à la maturation rapide de la fonction du réseau hypothalamo-hypophyse-gonade qui conduit au développement des caractères sexuels et l'acquisition de la fonction de reproduction. Le déclenchement de la puberté résulte de l'activité de l'hypothalamus, de l'antéhypophyse, des gonades et des tissus cibles périphériques. L'activité physiologique de ce circuit est détectable durant l'enfance, mais reste très faible. A la puberté, elle correspond à la production des hormones sexuelles (la testostérone chez le garçon et l'œstradiol chez la fille) responsables des modifications physiques (apparition des poils, développement de l'appareil génital, développement des seins, la morphologie...) à la puberté (Tanner, 1962).

On déduit alors que c'est l'augmentation de l'activité biologique, notamment la grande production des hormones sexuelles qui va déclencher les modifications physiques et conduire à la fonction de reproduction du jeune individu qui sort de l'enfance. L'âge moyen de survenue de la puberté varie en fonction du sexe et même des variabilités biologiques intra-individuelles. Selon Balland (2011), il est compris entre 8 ans et demi et 14 ans chez les filles, alors que chez les garçons, il est compris entre 9 ans et demi et 15 ans.

2.1.1.2 Le développement pubertaire

Sur le plan physique, d'après Tanner (1962), la maturation pubertaire est contrôlée par des facteurs neuroendocriniens et endocriniens. Le déclenchement de la puberté est caractérisé par la réactivation de la fonction gonadotrope après la période de quiescence de cette fonction en post-natal et tout au long de l'enfance. La sécrétion pulsatile de LH-RH entraîne une augmentation de la production de stéroïdes gonadiques (testostérone chez le garçon, œstradiol chez la fille). Tanner (1962) conçoit le développement pubertaire chez les filles et les garçons par des stades.

Le développement pubertaire selon Tanner (1962), chez la fille, débute par la croissance des glandes mammaires. La poussée mammaire se produit en moyenne à partir de 10,5 / 11 ans (limites physiologiques 8 à 13 ans), pour atteindre le stade adulte 4 ans plus tard. Le deuxième stade est l'âge osseux. C'est un repère de la maturation globale de l'organisme. Le début de la puberté se situe pour un âge osseux de 11 ans (10 à 12 ans) chez la fille, correspondant à l'apparition du sésamoïde du pouce. Le troisième stade correspond à la pilosité de la région pubienne. Elle peut parfois précéder ou être synchrone du développement mammaire. La pilosité auxiliaire apparaît en moyenne 12 à 18 mois plus tard. Au quatrième stade, la vulve se modifie dans son aspect. Les premières règles qui caractérisent le cinquième stade apparaissent autour de 13 ans. Leur date de survenue est considérée comme physiologique entre 10 et 16 ans. Chez certaines filles, les règles peuvent apparaître en début de puberté. Les hémorragies ne sont pas cycliques a priori, elles le deviennent au bout de 18 - 24 mois, quand les cycles sont devenus ovulatoires.

Chez le garçon, le premier signe de puberté, d'après Tanner (1962), est l'augmentation du volume testiculaire. Il se produit en moyenne vers l'âge de 12-13 ans (limites physiologiques 9 ans à 14 ans). Le début de la puberté se situe pour un âge osseux de 13 ans (12 à 14 ans), correspondant grossièrement à l'apparition du sésamoïde du pouce. La pilosité pubienne apparaît entre 0-6 mois après le début du développement testiculaire. L'augmentation de la verge au-delà de 5 - 6 cm débute un peu plus tard vers l'âge de 13 ans, un an après l'augmentation de volume testiculaire. La pilosité axillaire est comme chez la fille plus tardive, 12 à 18 mois après l'augmentation de volume testiculaire. La pilosité faciale est encore plus tardive, de même que la pilosité corporelle, inconstante et variable, et avec la modification de la voix.

Sur le plan cognitif, Piaget (1967), conçoit le développement cognitif comme l'évolution d'une pensée non logique vers une pensée rationnelle, formelle, point d'achèvement des structures mentales. Elle serait selon lui, l'une des acquisitions les plus importantes de l'adolescence. Il décrit quatre stades du développement de l'intelligence à savoir : le stade sensori-moteur ; le stade préopératoire, le stade opératoire concret et le stade des opérations formelles. C'est dans ce dernier stade qu'émerge la pensée hypothético-déductive et la logique mathématique. A l'adolescence, le maniement des opérations mentales progresse de façon importante, notamment parce que l'adolescent commence à raisonner sur de l'abstrait. L'adolescent est capable de construire des hypothèses et élaborer une démarche logique pour les vérifier de manière systématique. En plus de ces aspects physiques et cognitifs liés à la période de la puberté, l'adolescence implique également des aspects de la morale puis qu'il évolue dans une société.

Kohlberg (1984), décrit le jugement moral en trois grandes phases subdivisées chacune en deux stades intégratifs. La première phase est celle de la moralité « *pré-conventionnelle* » (ou prémoralité). Elle est caractérisée par une perception des règles limitée par l'égoïsme. Les règles sont extérieures à l'enfant qui les perçoit à travers la punition et la récompense. Le premier stade est orienté vers l'évitement de la punition et l'obéissance à l'autorité. L'enfant est centré sur les conséquences directes de ses actions sur lui-même. Le deuxième stade est orienté vers l'intérêt personnel. L'enfant intègre les récompenses et les avantages, toujours dans une optique limitée par l'égoïsme.

La deuxième phase est celle de la moralité conventionnelle. Elle est typique des adolescents et des adultes. Raisonner d'une façon conventionnelle consiste à juger de la moralité des actions en les comparant aux opinions et aux attentes de la société. Cette phase est caractérisée par une acceptation des conventions de la société concernant le bien et le mal. À ces stades, l'adolescent obéit aux règles et suit les normes de la société, même quand il n'y a pas de conséquence pour l'obéissance ou la désobéissance. Le stade 3 est orienté vers le maintien des bonnes relations et l'approbation des autres. L'adolescent est réceptif à l'approbation et à la désapprobation. Le jeune sujet essaie d'être un « bon garçon » ou « bonne fille » à la hauteur des attentes, car il a appris qu'être jugé positivement est avantageux. L'adolescent peut évaluer la moralité d'une action par ses conséquences sur ses relations qui incluent le respect et la gratitude. Le stade 4 est orienté vers le respect de la loi et des conventions sociales qui sont jugées importantes pour le maintien de l'ordre social. Violenter une loi est moralement répréhensible.

La troisième phase est celle de la moralité post-conventionnelle (ou moralité basée sur les principes). Elle est orientée vers des principes qui se situent au-delà des balises d'une société en particulier. À ce stade, l'adolescent peut désobéir aux règles qui ne sont pas compatibles avec ses propres principes. Ces principes concernent généralement les droits fondamentaux de la personne comme la vie, la liberté et la justice. Les règles ne sont pas des impératifs absolus qui doivent être respectées sans être questionnées. Le monde est considéré comme incluant des opinions différentes, des droits et des valeurs. Les lois sont considérées comme des contrats sociaux plutôt que des dictats rigides. Celles qui ne favorisent pas le bien-être général doivent être remplacées lorsque nécessaire pour promouvoir le plus grand bien pour le plus grand nombre de personnes. Le raisonnement moral est basé sur une pensée abstraite qui utilise des principes éthiques.

En ce qui concerne les changements de nature socioaffective, il importe de détacher surtout ceux qui s'associent à l'une des tâches fondamentales de l'adolescence, celle de la conquête de l'autonomie (Fleming, 1993). Possédant maintenant les capacités nécessaires au dépassement progressif de la situation de dépendance vécue pendant l'enfance et à l'affirmation d'une autonomie, l'adolescent modifie, alors, la manifestation comportementale de son lien avec ses parents.

Les parents perdent le statut de personnes omniscientes et omnipotentes. Ils sont conviés à entrer dans une dynamique relationnelle pouvant garantir une réciprocité (Youniss & Smollar, 1985). Puis, à expérimenter des stratégies mutuelles de pouvoir, ainsi que des modèles de communication différents (Noller & Callan, 1991). Ouvert à un processus, dans lequel l'attachement et l'autonomie ne s'excluent pas. C'est alors que Mgbwa (2011), pense que les problématiques communes à tous les adolescents sont nombreuses. L'adolescent a besoin que ses parents soient, de façon permanente, un point de référence fondamental, bien que de nouveaux investissements, pour la plupart centrés en dehors de la famille (Sampaio, 1994, p. 42), lui apparaissent absolument indispensables.

Le développement de l'adolescent n'est ni en marge de ses parents, ni en marge de ceux qui traversent la même condition (Armsden & Greenberg, 1987). Auprès de ceux-ci, l'adolescent a l'occasion d'essayer de nouvelles formes de gestion de ses émotions et de ses affects, d'essayer de nouveaux modes de relation et, par conséquent, d'acquérir de nouvelles compétences socio-affectives (Soares, 1990). Ainsi, durant l'adolescence, l'attachement à ses parents, d'une part, l'attachement à ses pairs, d'autre part, acquièrent une importance capitale (Flum, 1994). En effet, compte tenu de la sécurité émotionnelle qu'il offre et de l'estime de

soi-même qu'il favorise, ce double attachement joue un rôle structurant dans l'élaboration progressive d'une nouvelle représentation de soi et d'autrui. C'est avec un sentiment de continuité, avec un sens de qui il est que l'adolescent construit sa propre identité à partir du passé qu'il assume, du présent qu'il vit et du futur dans lequel il se projette continuellement (Santos, 1986).

2.1.2 Incidence psychologique des transformations pubertaires

Pour Freud (1926), le corps est le support du fonctionnement mental d'un individu. Le corps constitue le support essentiel pour l'adolescent qui fait face à un remaniement complexe qui s'articule autour de la gestion des transformations corporelles, de la découverte de la sexualité, et d'un réagencement des relations avec l'environnement (Discour, 2011). En effet, l'adolescent réaménage ses investissements narcissiques (estime de soi) et les investissements objectaux. L'impact des transformations sur le psychisme est observable et des modifications s'observent dans les relations avec les parents, les amis, changements de comportements, d'humeur, de goûts. L'adolescent modifie son statut psychosocial avec la reconnaissance d'une autonomie qui change profondément sa place symbolique dans le groupe social et le regard des autres sur lui.

Le vécu des transformations pubertaire selon Discour (2011), n'est pas toujours facile et l'on observe chez les adolescents différentes réactions qui n'engagent pas nécessairement la question de la pathologie. Face au sentiment de passivité qui l'assaille, le passage à l'acte reste le plus fréquent. L'adolescent est contraint à des remaniements parfois antagonistes. Discour (2011), souligne que certains auteurs inscrivent ainsi l'adolescence sous le signe du paradoxe, en particulier celui qui préside aux relations entre narcissisme et relations d'objet, donc entre investissement de soi et investissement de l'autre.

La compréhension de la sexualité ne saurait uniquement se faire sous l'angle purement corporel et biologique sans une compréhension plus globale du processus d'adolescence. C'est ainsi qu'il faut comprendre ce qui se joue pour l'adolescent lorsqu'il vit ses premières relations amoureuses, du côté des angoisses naissantes qu'elles soient corporelles ou non dans la double contrainte narcissique et objectale. Parler d'adolescence c'est évoquer l'impact des transformations pubertaires, l'éveil de la sexualité génitale et les bouleversements relationnels. Les remaniements du système d'investissements narcissiques et objectaux sont décisifs ; la question de la perte et du renoncement fragilisant d'autant l'individu (Discour, 2011).

Selon Hollender (2021), lorsque l'adolescence commence, la dynamique familiale se modifie, cela peut paraître brutal pour les membres de la famille. Celle-ci doit bâtir de nouvelles frontières pour permettre à l'adolescent de s'éloigner et de se rapprocher, afin qu'il construise son identité avant de prendre son envol. L'autonomisation de l'adolescent est complémentaire à celle des parents, qui sont également invités à redéfinir leur identité pour envisager et accepter la séparation (p.14). Pour Fize (2019), les bouleversements pubertaires tant du point de vue biologique, cognitif, psychique et social, les relations interpersonnelles parents-adolescents doivent se réajuster, et chacun des partenaires agit sur l'autre et influence l'autre.

2.2 ECHEC SCOLAIRE ET ACHOPPEMENT DE LIENS

L'enfant est un projet de la famille, qui mobilise des attentes narcissiques des parents à son égard. Ce qui amène les parents à investir sur l'enfant pour le rendre apte à corriger ou à obtenir des objets de leur désir narcissique. L'enfant à son tour devrait s'investir à la quête de ces objets afin de confirmer sa place comme membre de la famille et d'être reconnu comme tel (Aulagnier, 1975). La scolarisation de l'adolescent fait partir de ce processus d'investissement des parents et l'adolescent. Pour Tsala Tsala (2009), la famille répond au besoin de la scolarisation de chaque membre (p.17). Dans cette section, il sera question de traiter de la scolarisation de l'adolescent comme un projet du groupe et comme un projet individuel ; de l'échec scolaire comme un achoppement du lien parent-adolescent et le saut dans le vide de l'adolescent résultant de cette achoppement.

2.2.1 Scolarisation : un projet du groupe et de l'individu

La scolarisation est l'action de scolariser un individu, action de donner une instruction scolaire (Babier, 1947, p.21). Il s'agit d'un processus institutionnalisé de formation et de transmission des connaissances qui développe des aptitudes, des habitudes et des attitudes. Il se réalise au sein d'une institution : l'école. Cette institution fait l'objet de choix et de décisions de la part des états, des ménages et des individus (Hungo, 2005, p. 13). Alors, la scolarisation apparaît comme un projet du groupe et de l'individu, projet qui est fait des buts et des attentes des différents acteurs de la scolarisation.

2.2.1.1 Scolarisation comme projet du groupe

L'éducation par le biais des institutions scolaires est au centre de l'évolution des sociétés. Elle contribue au processus de développement d'un pays. Elle a fait l'objet des

concertations internationales, parmi lesquelles la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) à Jomtien en 1990 et le Forum Mondial sur l'Éducation de Dakar, où les États s'étaient engagés à rendre l'éducation primaire universelle en l'an 2000 (Nganawara, 2016, p.9). Selon l'article 4 de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 2004, l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et son insertion harmonieuse dans la société.

Pour Bel-avocat (2021), l'éducation scolaire développe les connaissances, les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société. Ce qui nécessite des investissements de la part de l'Etat dans la scolarisation de ses citoyens. Le Cameroun a entrepris des réformes dans le secteur éducatif pour accroître l'offre scolaire, construire des écoles, redéfinir les politiques éducatives, améliorer la scolarisation des enfants et prévoit des dépenses budgétaires dans le domaine l'éducation.

On peut alors comprendre que la scolarisation est une priorité pour les Etat qui investisse sur l'éducation à fin d'avoir des citoyens modèles qui participent au développement de la nation. Bel-avocat (2021), précise également que les familles sont associées dans l'accomplissement des missions de la scolarisation et que l'école se construit avec la participation des parents. Ainsi la famille mobilise ses ressources pour investir dans la scolarisation des enfants car, elle a des attentes sur l'évolution scolaire de ses enfants.

Selon Tsala Tsala (2009), l'éducation ouvre à des savoir-faire susceptible de produire des compétences rentables à terme pour l'individu et sa communauté. Cette implication socio-économique de la scolarisation traduit la motivation des parents à envoyer leurs enfants à l'école (p.207). Ce qui s'observe par l'achat des fournitures scolaires, inscription des enfants à l'école, par les parents. Certains les scolarisent dans des structures scolaires dites d'élites, dans l'espoir que l'enfant acquière des savoir-faire qui seront bénéfiques pour lui et pour l'épanouissement de la famille. En plus d'être une volonté de la famille, la scolarisation est aussi un projet individuel de l'adolescent.

2.2.1.2 Projet de l'individu

Selon Reboul (2001) cité par Nóvoa (2004), l'éducation scolaire permet à l'enfant d'être intègre dans la société et de s'y adapter ; l'éducation est un effort permettant à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture. Pour continuer la lignée familiale, l'enfant doit faire preuve par lui-même, de certaines richesses, ressources, compétences qui sont validées par des institutions extérieures à la famille. Il s'agit de l'école certifiant le capital scolaire et le

corps des spécialistes garantissant l'épanouissement de l'enfant (Singly, 1996, p.129). Ce qui s'illustre par l'investissement de l'enfant dans l'évolution de sa scolarisation. Bodin (2020) parle de l'engagement scolaire de l'élève.

Pour Frédricks et al (2004), cité par Bodin (2020), l'engagement scolaire désigne l'investissement de l'élève dans le processus d'apprentissage, la persévérance ou la persistance face aux défis rencontrés lors des apprentissages. Ou encore, les stratégies utilisées par l'élève pour s'autoréguler, planifier leur travail et s'organiser (p.5). Ces auteurs segmentent l'engagement scolaire en trois grandes dimensions : la dimension comportementale, la dimension affective et la dimension cognitive.

Selon Fredricks et al (2004), l'engagement comportemental s'inspire de l'idée de la participation et inclut l'investissement dans les activités scolaires, sociales et parascolaires. Il correspond aux conduites de l'élève qui sont bénéfiques à son adaptation et à sa réussite en classe. La dimension comportementale de l'engagement scolaire est elle-même divisée en trois sous-axes : les comportements positifs, l'implication dans les tâches scolaires et la participation aux activités parascolaires. Le fait d'être présent en classe, d'écouter les consignes et de se conformer aux règles et aux instructions de l'enseignant correspond à l'axe des comportements positifs. L'axe d'implication dans les tâches scolaires se définit ensuite par les efforts que l'élève investit dans son travail et ses devoirs. Ainsi, les élèves qui s'appliquent à leur travail, qui se concentrent durant les activités, qui prennent part aux discussions en classe et qui font de leur mieux pour s'investir dans leurs apprentissages sont dits engagés sur l'axe d'implication dans les tâches scolaires (Archambault, 2014).

D'après Finn (1989), la dimension affective de l'engagement scolaire prend en compte les réactions émotionnelles (positives ou négatives) des élèves envers l'institution scolaire et ses différents acteurs (enseignants, pairs, disciplines,). Cette dimension est à relier aux notions de sentiment d'appartenance et de valorisation de l'école. L'auteur suppose qu'un élève dont les attitudes et les affects envers l'école sont positifs va créer un lien avec l'école, ce qui influencera positivement sa volonté de travailler.

L'engagement cognitif correspond au niveau d'investissement actif d'un élève dans ses apprentissages. Il s'agit de l'effort déployé dans le travail scolaire et de la volonté de l'élève d'apprendre et même de dépasser les exigences de l'école. Il s'observe au travers des stratégies, plus ou moins superficielles, mises en place par les élèves pour apprendre et réaliser les tâches scolaires. Ces stratégies d'autorégulation, de planification et d'organisation

consistent par exemple à relire et vérifier le travail effectué, utiliser les différents outils proposés par l'enseignant pour apprendre ou encore essayer de comprendre ses erreurs.

Ces trois dimensions de l'engagement scolaire font partie intégrante du parcours scolaire de chaque élève. Ainsi, l'engagement scolaire est conçu comme un processus qui évolue au fil de l'expérience scolaire individuelle et qui contribue à la réussite et à la persévérance scolaire ou, à l'inverse, à l'échec et au décrochage (Bodin, 2020, p.8).

La scolarisation est considérée comme un projet de l'adolescent du fait de l'investissement de ce dernier dans le processus de scolarisation. Ce qui s'illustre par son assiduité à l'école, participe aux activités d'apprentissages (interagit en cours, fait ses devoirs...). Il fait des évolutions dans son parcours scolaire, il quitte d'une classe inférieure à la classe supérieure ce qui marque son évolution intellectuelle. Et même en cas d'échec il redouble.

2.2.2 Echec scolaire un Achoppement de liens

2.2.2.1 Qu'est-ce que le lien

Du latin « ligare », le mot lien est un terme générique qui se décline en liaison, relation, attache, connexion, selon le degré de contrainte et selon le niveau ou la qualité du lien qui lie les sujets entre eux ou les objets, ou les sujets et les objets (Kaës, 2008, p.763). Freud (1913), traite du lien d'une personne à une autre ou à plusieurs autres, et des effets structurants ou pathogènes de ce lien dans l'organisation et le fonctionnement intrapsychique du sujet. Le terme utilisé est « das Bund », et les processus psychiques dominants sont d'abord les identifications puis ce qui va se théoriser comme relation d'objet.

L'introduction de la « Psychologie des masses et analyse du Moi » en est la formulation inaugurale : « Dans la vie psychique de l'individu pris isolément, l'autre intervient très régulièrement en tant que modèle, soutien et adversaire, et de ce fait la psychologie individuelle est aussi, d'emblée et simultanément, une psychologie sociale, en ce sens élargi mais parfaitement justifié » (Freud, 1921, p.71). Il affirme aussi que le destin de l'homme individuel dépend de ses relations avec les autres hommes. « Das Bund » désigne aussi l'association de plusieurs personnes en tant qu'elles forment un ensemble spécifique un groupe, un clan, une institution, une famille. Ces entités sont dotées d'une réalité psychique propre, puisque Freud (1921), parle de psyché de groupe, d'âme des masses.

Il en résulte que, dans la théorie et dans l'épistémologie de la Psychanalyse, le lien sera envisagé essentiellement selon les termes de la relation d'objet, qu'il sera exclusivement pensé dans les termes des effets intrapsychiques de processus d'introjection ou d'internalisation des objets dans l'appareil psychique (Kaës, 2008, p 765-766).

Kaës (1994), donne une première délimitation du concept lien. Il appelle lien, la réalité psychique inconsciente spécifique construite par la rencontre de deux ou plusieurs sujets. Cette définition met l'accent sur la réalité psychique inconsciente, objet constitutif de la psychanalyse. Elle se précise par une approche en termes de processus : le lien est le mouvement plus ou moins stable des investissements, des représentations et des actions qui associent deux ou plusieurs sujets pour la réalisation de certains de leurs désirs. Il complète sa définition par une qualification du niveau logique du lien. Distincte de celle qui organise l'espace intrapsychique du sujet singulier, la logique du lien est celle des implications réciproques, des inclusions et des exclusions mutuelles (Kaës, 2008, p.770).

Kaës (2008), distingue quatre principales exigences de travail psychique imposées par le lien intersubjectif ou les conjonctions de subjectivité. La première est l'obligation pour le sujet d'investir le lien et les autres de sa libido narcissique et objectale afin de recevoir en retour de ceux-ci les investissements nécessaires pour être reconnu comme sujet membre du lien. Cette exigence de travail se forme sur le modèle du contrat narcissique décrit par Aulagnier (1975).

La deuxième exigence est la mise en latence, le refoulement, le renoncement ou l'abandon de certaines formations psychiques propres au sujet. Freud (1921) indique que le Moi doit abandonner une partie de ses identifications et de ses idéaux personnels au profit d'idéaux communs et en échange des bénéfices attendus du groupe et/ou du chef. Tout lien impose des contraintes de croyance, de représentation, de normes perceptives, d'adhésion aux idéaux et aux sentiments communs. Être dans l'intersubjectivité n'implique pas seulement que certaines fonctions psychiques soient inhibées ou réduites et que d'autres soient électivement mobilisées et amplifiées. On doit admettre une exigence de non-travail psychique, des abandons de pensée, des effacements des limites du Moi, ou d'une partie de la réalité psychique qui spécifie et différencie chaque sujet. On doit admettre que des processus d'auto-aliénation sont mis au service de ces exigences du lien (Kaës, 2008, p.771-772).

La troisième exigence du travail psychique dans le lien, relève de la nécessité de mettre en œuvre des opérations de refoulement, de déni ou de rejet pour que les conjonctions

de subjectivité se forment et que les liens se maintiennent. Ces opérations ne concernent pas seulement les appuis méta-défensifs que les membres d'un groupe peuvent trouver dans celui-ci. Elles concernent toute configuration de liens qui assure et entretient les dispositifs méta-défensifs nécessaires à son autoconservation et à la réalisation de ses buts. Elles sont donc à la fois requises par le lien et par les intérêts personnels que les sujets trouvent à les contracter. Tels sont le statut et la fonction des alliances inconscientes défensives. Ces alliances sont les processus producteurs de l'inconscient actuel dans le lien, elles forment ses nœuds névrotiques et psychotiques, et pour cet ensemble de raisons, elles sont les pièces majeures de la formation de la réalité psychique propre à une configuration de lien (Kaës, 2008, p.772).

La quatrième exigence s'articule avec les interdits fondamentaux dans leurs rapports avec le travail de civilisation et les processus de symbolisation. Freud (1929) a insisté sur la nécessité du renoncement mutuel à la réalisation directe des buts pulsionnels pour que s'établisse une « communauté de droit » garante des liens stables et fiables. Le résultat de cette exigence est les alliances inconscientes structurantes, dans la catégorie desquelles on retrouve le contrat narcissique, le pacte entre les Frères et avec le Père et le contrat de renoncement mutuel.

2.2.2.2 Echec scolaire comme facteur d'achoppement de liens

Rappelons que Freud (1914) et Aulagnier (1975), placent l'enfant dans cette position de dépositaire du narcissisme parental, de leurs rêves et désirs irréalisés. L'enfant est tenu, soutenu et quelquefois détenu dans un réseau de désirs dont il est l'objet ambigu. Lorsque ces rêves ne se réalisent pas, il porte aux parents une blessure narcissique qui, lorsqu'elle est grave, l'enfant éprouve des difficultés à trouver sa place et de réaliser sa propre fin Freud (1914). Pour Tsala Tsala (2009), l'échec scolaire peut prendre une dimension familiale et amener les uns et les autres à se situer avec plus ou moins de bonheur par rapport à des itinéraires scolaires faits des attentes déçues voir des frustrations diverses (p.207).

L'enfant qui échoue à l'école est considéré comme insuffisamment bon et comme une atteinte au narcissisme parental et familial. Il devient le dépositaire des parties non élaborées, négatives, des membres de la famille, (Kaës, 2010, p.76). Cet enfant qui échoue n'est pas seulement en situation d'échec, mais constitue en lui-même un échec parental. Smith et al (2019), parlent des conséquences émotionnelles au long cours de la présence de traumatismes non résolus chez l'adulte, en particulier lorsqu'il devient parent. Selon ces auteurs, le

traumatisme modifie profondément l'état de l'être du parent qui organise sa relation avec l'enfant, autour de ce traumatisme enfoui mais toujours en activité à l'intérieur de lui (p.31)

Pour Liotti (2004), le traumatisme non résolu chez le parent est un prédicteur d'attachement désorganisé chez l'enfant. En effet selon lui, dans les moments d'activation traumatique, le parent se trouve précipité en dehors de sa fenêtre de tolérance. Dans ces moments le parent est émotionnellement indisponible pour son enfant, et son état peut faire sortir l'enfant de sa fenêtre de tolérance. Ainsi, non seulement le parent dont les traumatismes ne sont pas résolus, éprouve des difficultés à réguler les émotions de son enfant, mais il représente également une source active de la sortie de la fenêtre de tolérance de l'enfant. Le fait que le parent soit la source de la dérégulation de l'enfant plutôt que la source de régulation émotionnelle met l'enfant dans une situation paradoxale : la source de son angoisse vient de la personne vers qui il tend spontanément à se réfugier en cas de détresse Liotti (2004) cité par Smith et al (2019, p.31).

Les enfants de ces adultes traumatisés deviennent, malgré eux dépositaires de l'histoire de leurs parents et manifestent, au travers de symptômes envahissants, l'existence du traumatisme enfoui et non résolu du parent (Delage & Cyrulnik, 2010). L'échec scolaire de l'enfant peut être un facteur qui éveille les blessures enfouies et non traitées du parent. Cette situation influence la relation émotionnelle entre le parent et son enfant. Dans ces conditions, l'enfant ne donne pas les signes attendus qui illustrent que les parents sont suffisamment bons. Ce qui est en souffrance chez ces parents, c'est la difficulté de reconnaître à ces enfants l'identité humaine, une identité qui les reconnaîtrait comme des semblables dans le regard parental (Delage & Cyrulnik, 2010).

2.2.2.3 Saut dans le vide de l'adolescent : effets de l'achoppement de lien

➤ Saut dans le vide

Le concept « saut dans le vide », découle des pratiques des parachutistes et des sports dits à risque, ultime ou létale notamment le « base-jump ». Le sens des pratiques sportives à risque ne se dévoile pas à l'étude statistique des accidents ou à l'interprétation des mises en scène du corps, portées par un souci de valorisation de soi. Une partie du sens des pratiques sportives à risque, est à chercher du côté des activités pratiquées elles-mêmes, des types de risque qu'elles comportent, et de la façon de les faire émerger. Pour le pratiquant, la prise de risque n'apparaît alors plus comme fin et moyen de se faire valoir ou d'éprouver du plaisir, mais comme la conséquence d'un cheminement, tantôt assuré, tantôt emporté, qui donne à la

vie des sportifs un tour particulier. Le cas du « Base-jump », activité dérivée du parachutisme qui consiste à sauter dans le vide en chute libre à partir d'objets fixes (tels que les falaises) avant d'ouvrir un parachute, permet de décrire cette forme de cheminement (Martha & Griffet, 2006, p.635).

Selon Martha et Griffet (2006), les investigations psychologiques ont abordé la question du sens. Les psychologues se sont intéressés à ces activités du saut dans le vide en leur attribuant une valeur symptomatique du comportement. Comparant les humeurs, les sentiments et les perceptions de soi engendrés par des contextes sportifs formels et informels. La pratique de certaines activités sportives, assimilées rapidement à des prises de risque, est invoquée pour dresser des profils de personnalité. Le risque serait donc moins une fin en soi qu'un moyen d'assouvir d'autres besoins (Fave & al, 2003). Attaché à considérer la valeur propre de l'expérience associée à des activités limites dans une perspective psychosociologique, Lyng (1990) évoque ce qu'elles ont de risqué. Il énonce un point de vue selon lequel, la seule expérience du risque aurait davantage de valeur aux yeux des pratiquants que les bénéfices retirés de la fréquentation du danger proprement dit.

Les auteurs font référence à une action ou activités comportant un risque fatal, exposant les acteurs de l'activité à une situation limite. Ils parlent également d'aventure qui est une expérience qui mélange un sentiment de sécurité et d'insécurité, envie et peur (Martha & Griffet, 2006, p.636). On peut déduire que le saut dans le vide est une action d'aventure, de situation limite et à risquer mortel très élevé pour l'acteur de l'acte. Ces gestes ne sont toujours pas posés dans le cadre d'une activité sportive qui, n'a pas pour but premier de rechercher l'issue du risque de l'action. Certains sautent dans le vide dans le but de trouver l'issue fatal. La psychosomatique psychanalyste donne une explication du saut dans le vide.

➤ *Approche psychanalytique du saut dans le vide*

Vandecasteele et Lefebvre (2004), ont émis l'hypothèse que la recherche d'une confrontation à des dangers réels chez les adeptes du risque, en ce qu'elle relève du domaine de l'agir, constitue un mode particulier de gestion et d'élaboration de l'angoisse chez des individus qui n'auraient pas renoncé à la mise en scène dans la réalité externe des représentations hallucinées. Le privilège donné à l'extériorisation par l'agir dans la gestion et l'élaboration de l'angoisse, rend compte d'une inefficience de la mentalisation et de la nécessité pour le moi de recourir à une utilisation de la réalité externe pour renforcer ses défenses. Cette recherche du risque n'est pas un trait unitaire, une disposition permanente de

l'individu qui se généralise à n'importe quelles situations susceptibles de le remettre en question. La réalité même de la situation à risque serait une variable signifiante en tant que trame symbolique qui sert de structure d'accueil au psychisme (p.280).

Selon Vandecasteele et Lefebvre (2004), le saut dans le vide est utilisé comme un véritable support à l'angoisse des sujets. La confrontation à une situation par essence angoissante permet un travail de localisation et de fixation de l'angoisse sur un fragment de réalité externe. Alors, dans la perspective de s'engager dans l'action, on constate la mise en œuvre d'un processus de minimisation, voire de déni partiel de ces dangers. Le saut permettrait ainsi un travail de maîtrise et d'élaboration de l'angoisse dominé par l'épreuve de réalité, caractérisé par l'accomplissement d'actes de symbolisation, via un nécessaire passage à l'acte (Vandecasteele & Lefebvre, 2004, p.284).

Le saut dans le vide correspondrait pour Vandecasteele et Lefebvre (2004), à un traitement psychique primaire présentant un caractère paradoxal : d'une part, maîtriser l'angoisse et la peur du vide par le passage à l'acte ; d'autre part, être pris dans la fascination de cette séquence comportementale, au risque de l'addiction. La coalition de cette interface paradoxale consistant finalement à oblitérer l'émergence d'une conflictualité relationnelle passée et/ou présente et à mettre en suspens un travail de mentalisation centré sur la représentation de l'objet conflictuel et du lien qui y relie. Cette activité de l'extrême représenterait une mise en acte d'un travail non psychique (Vandecasteele & Lefebvre, 2004, p.286). Le saut dans le vide serait alors bien le lieu de l'illusion d'un narcissisme tout-puissant, dans le déni de tout besoin objectal. De plus, ces auteurs mentionnent que la pratique du saut dans le vide est à la base d'un retrait des investissements relationnels, voire de ruptures amoureuses chez certains de ces sujets.

2.2.2.4 Les facteurs précurseurs du saut dans le vide

➤ *La crise suicidaire*

Selon Vieillard (2016), la crise suicidaire correspond à une crise psychique dans un contexte de vulnérabilité avec l'expression d'idées et d'intentions suicidaires. Il s'agit d'un moment donné, dans la vie d'un individu, où ses ressources adaptatives sont épuisées : l'individu dont les mécanismes d'ajustement sont dépassés se sent dans une impasse et les idées suicidaires augmentent, avec l'échec des différentes alternatives envisagées. Le suicide va progressivement apparaître à l'individu comme l'unique solution permettant de sortir de

l'état de crise dans lequel il se trouve. Cette crise est réversible et temporaire et le passage à l'acte suicidaire est une des sorties possibles de cette crise qui en fait toute sa gravité.

La crise suicidaire est toujours sous-jacente à une conduite suicidaire et peut être son aboutissement (en matière de suicide comme en psychologie générale, le terme de conduite implique une certaine élaboration d'un comportement qui, lui, serait plus instinctif) (Moron 2000). Pour Moron (2000), il s'agit d'un changement subit dans l'évolution d'une maladie qui signe une aggravation ou une amélioration, mais aussi de l'émergence de manifestations pathologiques chez un sujet considéré comme sain. Elle correspond à un moment d'échappement où le patient présente un état d'insuffisance de ses moyens de défense, de vulnérabilité, le mettant en situation de rupture et de souffrance.

La crise constitue un moment de rupture dans l'existence d'un être vivant ou d'un ensemble d'êtres, conséquence d'une perturbation du système de régulation assurant leur continuité et leur intégrité. C'est donc un phénomène qui recouvre des situations très variables dans leur nature puisqu'il peut affecter les domaines corporels, psychiques et sociaux. Elle doit être pensée avant tout comme un phénomène où une tension dynamique s'exerce entre les deux pôles dialectiques de l'individu et du groupe. Elle se délimite aussi comme la vie par des critères temporels ; elle a un début et une fin (Moron, 2000).

En même temps que le suicide se défaisait de sa conception psychiatrique (descriptive, nosologique) où il était aliéné à la maladie mentale par sa réduction à une composante constitutive de celle-ci, on était amené dans une conception psychodynamique à mettre l'accent sur la notion de crise suicidaire. Quant au suicidaire, c'est celui "qui sans réaliser un geste directement auto-agressif multiplie par ses comportements les situations de risque où parfois sa vie, en tout cas sa santé, peut être mise en jeu. Il convient classiquement de l'opposer certes au suicidé, mort par suicide, mais aussi au suicidant qui s'est manifesté concrètement dans un comportement dont la finalité auto lytique n'est pas tant s'en faut toujours majeure (Moron, 2000). Si ces trois catégories ne peuvent se confondre, elles ont à l'évidence un fond commun, celui qui consiste pour une personne à remettre en cause ce qui la fait vivante, agissante.

La crise suicidaire est liée à l'intentionnalité d'un geste éventuellement mortel. Si l'auto-agressivité est logiquement à la base de la suppression de soi, il convient de rappeler l'existence fréquente de l'hétéro-agressivité (base entre autres du chantage) ; sont également décrites la catastrophe, la fuite, la grande majorité des comportements suicidaires étant sous-

tendue par la fonction d'appel justifiant la nécessité d'intervention systématique en matière de crise suicidaire. Cette dernière peut aussi se masquer sous une attitude de jeu, dans le passage à l'acte à venir répondre à une attitude oblatrice. Cette approche plus psychologique n'exclut pas l'importance de tel ou tel déterminant psychopathologique de la crise suicidaire (Moron, 2000).

L'émergence de la crise suicidaire, véritable dérèglement du sens de l'autoconservation trouve son moteur dans l'envahissement soudain du psychisme par une passion de destruction plus que par un désir de mort qu'on serait en peine de définir. Une des fonctions de la crise suicidaire est bien de court-circuiter l'espace et le temps inhérent à la communication. La crise suicidaire, quand elle devient publique constitue l'urgence par excellence, un moment décisif qui mobilise impérieusement l'autre. La crise suicidaire peut également être variable dans le temps avec de véritables fluctuations d'intensité ou même des mutations ou également réapparaître après le passage à l'acte avec danger de récurrence (Moron, 2000).

➤ *La pensée opératoire*

La pensée opératoire et l'alexithymie font l'objet de conceptualisations assez voisines. Elles présentent beaucoup de points communs, même si le concept de pensée opératoire est probablement plus large que celui d'alexithymie, (Tychev, 2010, p. 183-184). Ce dernier souligne que, malgré leurs points communs, la pensée opératoire comporte une dimension supplémentaire : l'inaptitude à mentaliser les conflits avec un risque de décharge de l'excès d'excitation et d'angoisse dans les sphères somatiques et comportementales. Selon Porcelli et Meyer (2002) l'alexithymie :

Regroupe un ensemble de caractéristiques cognitives et affectives, incluant une difficulté à identifier et à communiquer ses sentiments, une perturbation dans la capacité à faire la différence entre les sentiments et les sensations somatiques reliées aux excitations émotionnelles, une vie imaginaire réduite et appauvrie ainsi qu'un style de pensée orienté vers le concret et la réalité. Des difficultés d'introspection, une pauvre capacité de se souvenir de ses rêves et le conformisme social sont aussi associés à l'alexithymie.

Pour Lumley et al (2007), l'alexithymie désigne le manque de mots pour exprimer ses sentiments et a été utilisé pour décrire certaines caractéristiques cliniques observées chez des patients présentant des perturbations psychosomatiques ayant des difficultés à s'orienter vers des psychothérapies exigeant un travail introspectif. Le concept d'alexithymie regroupe par ailleurs comme caractéristiques la difficulté à identifier ses sentiments, la difficulté à décrire ses sentiments, une pensée orientée vers la réalité externe et une capacité imaginaire limitée (p.231).

Le concept de pensée opératoire provient des observations cliniques de Marty et de M'Uzan (1963). La pensée opératoire pour Pirlot (2014), se définit comme essentiellement une pensée consciente qui peut se retrouver (comme l'alexithymie) dans d'autres contextes nosologiques que chez les seuls sujets « psychosomatiques », par exemple les sujets addicts (p.74). Selon Mekaoui (2007), la pensée opératoire est une pensée sans liens avec la vie fantasmatique, de tonalité rationnelle et factuelle, doublant et illustrant l'action, évitant le recours aux digressions personnelles, aux annotations affectives et aux images verbales telles que les métaphores. L'une des hypothèses expliquant ce mode de fonctionnement serait le recours plus fréquent à l'action, et ce pour éviter ou résoudre un conflit (p.97). Marty et de M'Uzan (1963), pointent quatre aspects majeurs de la pensée opératoire recouvrant ceux de l'alexithymie : Difficultés à pouvoir communiquer ses sentiments à autrui ; incapacité d'identifier ses sentiments et de pouvoir les distinguer des sensations corporelles ; pauvreté de la vie imaginaire ; pensée tournée vers l'extérieur (pensée concrète) et non vers l'intérieur.

Couplée avec la dépression essentielle et des processus primaires de pensée, la pensée Opératoire a une valeur fonctionnelle de processus secondaire, sauf que celui-ci se porte sur des choses, jamais sur des produits de l'imagination. Le cloisonnement entre l'inconscient refoulé n'empêche pas des courts circuits entre Moi et Ça, apparaissant lors de raptus comportementaux ou, précisément, dans les somatisations à la suite d'un bouleversement affectif, ou encore dans les rêves crus témoins d'absence de travail de déplacement, condensation, dramatisation (Pirlot, 2014, p.75).

Deux modèles selon Pirlot (2014), d'explication du processus de fonctionnement psychique pendant les moments crise affectant le sujet. Le premier modèle, proposé par Marty (1991) appelé le modèle déficitaire de la carence. Il suggère que les avatars précoces du maternage peuvent dans certaines conditions générer des déficits structurés durables du fonctionnement préconscient, à la fois à un niveau quantitatif (pauvreté du nombre de représentations construites et disponibles, autrement dit pauvreté de l'épaisseur du

préconscient) et à un niveau qualitatif (pauvreté de la gamme des affects présents et prouvables).

Un deuxième modèle est celui du fonctionnement défensif déficitaire et de la réanimation fantasmatique. Des auteurs comme Debray (1996, 2001), Dejours (2002), Corcos (2003) pense en effet qu'un fonctionnement psychique défensif déficitaire comme l'est la pensée opératoire ou l'alexithymie peut toujours être réanimé. Ils voient le fonctionnement opératoire comme un fonctionnement psychique régressif ou constitutionnel permettant un verrouillage des affects en cas de confrontation à des situations traumatisantes inélaborables. Dans cette perspective, il ne serait pas légitime de poser, comme le suggère Marty (1991), que ces sujets ne fantasment pas et n'ont pas d'affects. Il serait plus juste d'avancer qu'ils ne pensent rien de leurs fantasmes et n'ont pas accès à leurs émotions.

Fain et David (1963), conçoivent la pensée opératoire comme résultant d'une défaillance des aspects fonctionnels de la vie onirique, dont la pensée opératoire est le négatif. Le sujet n'ayant à sa disposition que la pensée opératoire subit la réalité plutôt qu'il ne la vit profondément, il n'y participe que de façon empirique. La pensée opératoire apparaît comme démunie de valeur libidinale appréciable, elle ne permet guère non plus l'extériorisation d'une agressivité, elle est inapte à sous-tendre la dramatisation sado-masochique.

Aisenstein (2020), s'intéresse à la dimension traumatique de la pensée opératoire. S'il est question des « facteurs internes et externes ». Par conséquent, la qualité défensive de la pensée opératoire n'est même pas abordée malgré l'utilisation du concept de « sidération ». Or la sidération est selon l'auteur liée à l'état traumatique dans lequel se mélangent justement l'interne et l'externe. Il reconnaît que Marty (1963), a insisté dans ces travaux, sur l'idée de défaillance du préconscient qui est presque congénitale. Smadja (2001) voit la pensée opératoire comme un fonctionnement opératoire qui décrit une défense drastique et terriblement coûteuse devant le danger d'effondrement ou de chaos interne. Aussi, des mauvaises conditions de vie dans la petite enfance entravent le développement harmonieux du processus primaire et fragilisent le sujet à l'âge adulte. Selon Aisenstein (2020), la pensée opératoire est comme une défense drastique liée aux états traumatiques. Ces états traumatiques peuvent expliquer le vécu chez certains sujets.

La pensée opératoire et même l'alexithymie semblent être des modes de fonctionnement d'un individu en situation de crise suicidaire. Avec des manifestations d'un

syndrome dépressif, on peut observer l'effondrement du fonctionnement psychique avec des attaques du corps qui peuvent s'illustrer dans des passages à l'acte.

➤ *Symptômes non spécifique du registre dépressif*

Selon Petot (2014), on appelle dépressions, un ensemble de syndromes qui ont en commun la présence simultanée de la plupart des manifestations suivantes : tristesse extrême et prolongée, repli sur soi et perte d'intérêt pour ce qui intéressait auparavant la personne, vision négative et pessimiste de soi-même, des autres et de l'avenir, souvent accompagnée d'idées de culpabilité et d'auto-accusation. Les troubles de l'attention et de la concentration sont fréquents. À ces symptômes purement psychologiques, s'ajoute un ensemble de perturbations de la vie végétative qu'on appelle le syndrome somatique, et qui comprend des troubles de l'appétit et du sommeil, ainsi qu'un ralentissement psychomoteur, souvent accompagnés d'une fatigabilité importante (p.223).

Les tableaux cliniques dépressifs observables chez l'enfant et l'adolescent diffèrent souvent de ceux qu'on connaît chez l'adulte. La tristesse peut s'exprimer sous forme verbale par des plaintes directes. Il arrive que l'enfant se plaigne d'être seul, de ne pas être aimé ou d'être rejeté. Mais son expression la plus fréquente est non verbale : l'enfant pleure souvent, sans raison apparente, il est inconsolable ou très difficile à consoler. Lorsqu'il ne pleure pas, il reste morose, on remarque l'absence de sourire ou d'expression émotionnelle. La tristesse est parfois remplacée par l'irritabilité. On assiste alors fréquemment à des crises de colère accompagnées de pleurs et de manifestations d'agressivité verbale et physique chaque fois que l'adolescent est contrarié (Petot, 2014, p.223).

Savio (2021), décrit la dépression de type névrotique, il la décrit comme une dépression résultante d'un conflit psychique inconscient ou d'un ensemble de conflits psychiques inconscients qui se situeraient entre deux instances du psychisme : le moi et le surmoi. Il s'agirait d'une interdiction du surmoi qui paralyserait le moi et le réduirait à un état d'impuissance, pour être très schématique. Ce vécu d'impuissance à satisfaire un désir ou un ensemble de désirs du moi provoquerait, une perte croissante du plaisir à vivre dont l'accès serait barré par cet obstacle inconnu et incompréhensible en soi et une diminution du sentiment de valeur qui amèneraient la personne à vivre des affects dépressifs sans que la vie ne perde nécessairement tout sens pour autant (p.221).

D'après Savio (2021), les dépressions sont multiples et multiformes, mais elles ont une constante : le manque de plaisir à vivre. Celui-ci peut être massif, accompagné de désirs

suicidaires, voire de projets et même d'impulsions suicidaires et peut devenir mélancolique. La mélancolie peut n'être qu'une tonalité de la dépression dans le sens d'être mauvais et responsable de la souffrance d'autrui, mais elle peut aussi se manifester par une conviction profonde, liée à la rage destructrice inconsciente, qui s'accompagne d'une importante culpabilité, dangereux. Alors le seul dénouement qu'elle pourrait connaître est que celui qui la vit, peut envisager sa propre mort, donc son autolyse.

Dans les dépressions, selon Savio (2021), les personnes souffrent et se plaignent souvent de l'appauvrissement ou d'une pauvreté de leurs affects, pas seulement d'affects douloureux. Elles se plaignent aussi d'une pauvreté de leur pensée, elles ne pensent pas ou ne se pensent pas, parfois d'un ennui profond. Cet ennui étant l'expression d'un manque de créativité, le monde n'est peuplé de rien ni de personne d'intéressant ou d'attirant. Autrement dit tout ce qui existe dans la réalité extérieure n'évoque rien qui puisse susciter en elles plaisir ou intérêt, comme si personne n'avait favorisé que ne se crée en elles cette possibilité de penser et de se représenter les choses et de les lier au plaisir (Savio, 2021, p.227).

Laufer et Laufer (1984), décrivent les troubles dépressifs à l'adolescence. Les transformations du corps qui se produisent à cette période de la vie, accompagnée d'une excitation considérable, exige un travail psychique pour qu'elle se passe plutôt bien. C'est ce qu'ils nomment « l'intégration du corps sexué », c'est-à-dire l'élaboration psychique autour d'un corps qui devient potentiellement capable de relations sexuelles réelles et de procréation. En plus, l'acceptation profonde du sexe que l'on a et le renoncement à celui que l'on n'a pas. Il s'agit aussi d'être suffisamment satisfait du corps réel dont on a été doté, avec ses qualités et ses défauts. C'est le moment de la vie où la différence des sexes et des générations prend tout son sens avec ses aspects structurants (Laufer & Laufer, 1984) cité par Savio (2021, p.228).

La fragilisation que ce travail psychique entraîne peut-être excessive lorsque le sujet arrive à cette étape sans s'être construite de manière suffisamment solide et souple auparavant, en particulier sans avoir un sentiment de valeur de base bien établi. Sa dépressivité, demeurée latente jusqu'alors, peut être mise à vif. Il peut s'ensuivre alors une plongée dans une dépression qui ne prend pas nécessairement un aspect symptomatique, un break down selon Laufer et Laufer (1984). Il se traduira, par un effondrement des performances scolaires, des perturbations alimentaires, des conduites à risque, etc. La dépression est pourtant bien là et elle peut parfois prendre clairement cette forme au sortir de l'adolescence (Laufer & Laufer, 1984).

2.2.2.5 *Les formes de passage à l'acte*

Raoult (2002), penche sur les pathologies de l'agir. Pour désigner certaines formes impulsives de l'agir, il utilise le terme de passage à l'acte et pour souligner la violence de diverses conduites court-circuitant la vie mentale et précipitant le sujet dans une action : agression, délit, suicide. Le passage à l'acte (conduite impulsive et violente) est théorisé selon Raoult (2006), en plusieurs conceptions principales. La conception française, met en avant les notions de déséquilibration mentale et de perversion. La conception allemande désigne des schizophrénies et des personnalités psychopathiques. La conception anglo-saxonne, axée sur la dimension psychosociale, ouvre la perspective de la sociopathie et celle des borderlines (p.7). L'acte couvre trois catégories de sujet selon Raoult (2006) : les adolescents entre autre.

L'acte se déploie en de multiples significations. L'on s'intéresse dans le cadre de ce travail, aux conceptions beaucoup plus psychologiques. Archambault et Mormont (1998) font de l'acte un point de rencontre du droit et de la psychologie. Perron (2002) rapproche acte et action pour les désigner comme des comportements (moteur, verbal, etc.) visant à modifier l'environnement que ce soit avec la finalité d'éviter un déplaisir ou pour satisfaire un désir. L'acte serait rattaché à l'événement dans sa ponctualité et dans sa dimension effective, là où l'action renverrait au processus de sa production et au résultat de ce processus. Le sens freudien est celui de l'action spécifique, soit un comportement permettant la satisfaction d'un besoin par le biais d'une tierce personne. Elle devient modalité de transformation de la réalité, et sa suspension est la source de l'activité de représentation et du processus de pensée (Raoult, 2006, p.8).

Les différentes formes d'acte ressortent à différents modes de manifestation. Selon Raoult (2006), évoque l'acte transgressif ou délictueux ; l'agir et le passage à l'acte et le acting out et le passage à l'acte. L'auteur les qualifie d'actes pathologiques dans la mesure où ils témoignent d'une difficulté du sujet, empêchement ou embarras, qui se trahit graduellement dans le mouvement, dans l'émotion (Morel, 2004, p.15).

➤ *Actes délictueux ou transgressifs*

Freud (1916), cité par Quentrie (2014, p. 336), avance l'idée que certains délits sont commis dans le but de soulager un oppressant sentiment de culpabilité qui, paradoxalement, était présent avant l'acte. L'acte transgressif viserait à circonscrire dans la réalité une angoisse éprouvée en tant qu'affect, mais dont le motif (la représentation) serait resté inconscient, car

issu des fantasmes œdipiens parricides et incestueux refoulés. L'angoisse de culpabilité, associée à un fait réel, trouve une justification qui permet dans le même temps de maintenir la dénégation portant sur les fantasmes qui en sont à l'origine.

Le caractère délictuel de l'acte ouvre la possibilité d'être sanctionné, et par là d'assouvir le besoin névrotique de punition. Le délit offre au sentiment de culpabilité à la fois explication et châtement (Quentie, 2014, p.335-336). Freud (1916), propose un modèle de compréhension des transgressions délictueuses strictement référé au complexe d'œdipe et à la névrose. Il pense à ceux qui éprouvent un sentiment de culpabilité conscient, et retranche de sa théorie « ceux qui ou bien n'ont développé aucune inhibition morale, ou bien se croient autorisés à agir comme ils le font dans leur lutte contre la société ». Mais en 1923, dans « le Moi et le Ça », Freud élargit la portée de sa théorie en considérant que le sentiment de culpabilité peut rester inconscient, et être néanmoins très actif dans le fonctionnement psychique du sujet. Ainsi s'ouvre une perspective plus large de compréhension des agirs transgressifs. L'action d'un surmoi générateur de sentiment de culpabilité peut dès lors être envisagée jusque dans les fonctionnements psychopathiques (Diatkine, 1995).

Selon Raoult (2006), réduire l'acte délictueux à un problème psychopathologique ou psychologique supposerait de prendre un critère non psychologique, le délit, comme repère. La déviance se note d'un écart par rapport à un code institué, toujours relatif. Elle peut résulter de l'affrontement de codes éthiques ou de systèmes de valeurs. Elle peut être consécutive au rejet d'un code dominant, elle peut être l'effet de sa propre déshérence dans l'inscription à un quelconque code. Plusieurs niveaux de réalisation de l'acte délictueux peuvent exister : celui-ci peut signifier le critère d'une adaptation satisfaisante dans un contexte singulier, voire nécessiter une bonne structuration psychique. La notion de délit tend à induire la confusion entre loi sociale/juridique et loi symbolique en tant principe de différenciation et de séparation (De Neuter, 2002). Le respect de la loi sociale n'équivaut pas à une inscription dans la Loi symbolique, l'acte délictueux ne signifie pas en soi une défaillance de la référence symbolique.

➤ *L'Agir et le passage à l'acte*

L'agir est une notion employée soit pour suspendre la détermination entre passage à l'acte et acting out (Millaud, 1998), soit pour décrire génériquement une variété symptomatique. L'expression clinique de l'agir renvoie à « un registre très large : tentatives de suicide, fugues et conduites d'errance, conduites hétéro-agressives, vols et autres actes de

délinquance, prises de stupéfiants. De plus, cette notion doit être élargie aux ruptures avec le milieu familial ou institutionnel, à des attaques plus ou moins directes du corps (tatouages, piercing), à des interruptions brutales de traitements médicaux (Raoult, 2006, p.13).

Selon Lesourd (2000), l'agir qui comporte la dimension pulsionnelle motrice du faire, c'est sortir de l'emprise du désir de l'Autre qui provoque l'angoisse. En cela l'agir doit donc être compris comme une création d'un objet de la réalité, comme séparation entre le sujet et l'Autre désirant ; comme création d'un espace transitionnel, qui marque et permet le lien du sujet à l'Autre. C'est dans l'agir, que le sujet se sent exister et qu'il trouve face à la certitude de l'angoisse une certitude d'existence dans l'agir. La certitude de l'être s'ancre dans son agir (Lesourd, 2000, p. 24).

Raoult (2006) définit l'acte comme un franchissement d'un mode d'expression à un autre, d'un état ou d'un lieu à un autre. Soit comme une décharge motrice d'une angoisse qui ne trouve pas de représentant ou de médiation, soit un outre passément afin d'éluider une obligation ou de la court-circuiter, soit enfin une effraction. L'acte s'impose comme un déjà réalisé, démontrant une épreuve actualisée. L'inscription de l'acte dans une relation traduit à la fois un évitement et un appel à l'adresse de l'autre ainsi défié. L'acting out, ainsi décrit, est une démonstration comme traduction d'un passé oublié en lien avec une expérience traumatisante non élaborée. Il vient en lieu et place d'une symbolisation, il est une symbolisation échouée.

Le passage à l'acte, traduit le débordement de l'angoisse en l'absence de recherche relationnelle, en quête d'omnipotence. Il caractérise un défaut structural de la capacité de mentalisation, et peut survenir en toute structure, mais ne peut être en soi pathognomique. Mais il renvoie principalement au psychopathe, héros déterminé d'un désir révélé en même temps que nié, et il se révèle en soi distinct du recours à l'acte de l'état limite qui vise à lutter contre le déferlement d'une dépressivité de fond (Raoult, 2006, p.10).

L'agir, est la tentative de construire une réponse face à un conflit psychique par la modalité d'une mise en acte. Le surgissement d'un agir peut dès lors avoir une fonction résolutive. Cette mise en acte peut cependant échouer en raison des mécanismes sollicités, soit le défi et le déni. Dans le défi, l'omnipotence est soutenue par l'agir, véritable bascule hors des processus de symbolisation au risque d'un éventuel état de rage narcissique. L'enjeu est de réaliser l'emprise sur l'objet ou la réalité. Le déni comme répudiation de la réalité d'une perception traumatisante, en particulier celle de la castration, suppose un clivage du moi. Le

déni de la réalité porte sur la réalité de l'absence et de la perte, c'est le déni de la perte qui est en jeu, déni du vide qui en résulte, déni de l'altérité finalement (Raoult, 2006, p.11).

➤ *Acting Out et passage à l'acte*

Ey et al (1974), évoquent la notion de passage à l'acte dans le cadre d'une sémiologie psychomotrice. Le comportement psychomoteur peut constituer le fond de l'excitation, de l'angoisse, du désordre confusionnel ou bien être la figure se détachant. La notion de passage à l'acte est inspirée des élaborations psychanalytiques, et comprise comme rupture et comme dégradation. Associée à la description de la psychopathie, le passage à l'acte trouve son développement. Il est défini comme réponse de l'ordre de la décharge en direction d'autrui.

Le passage à l'acte est la réalisation achevée et répétitive, comme si l'énergie bloquée passait toute entière dans l'acte, de manière habituelle (Ey, & al, 1974, dans Raoul, 2006). Les propositions de Laplanche et Pontalis (1967), font du passage à l'acte un dérivé de l'acting out, défini surtout comme retour du refoulé. Ils s'interrogent certes sur la valeur de l'extension du concept d'acting out, et de sa délimitation avec les concepts d'acte manqué et de répétition. Dans sa définition restreinte, l'acting out relève du surgissement d'un acte impulsif en lien avec la dynamique relationnelle. Tardif (1998), sépare acting out de transfert et acting out se rapportant aux actes impulsifs, et rapproche le passage à l'acte de l'acting out impulsif.

Archambault et Mormont (1998) différencient le passage à l'acte du acting out. Ce dernier est défini comme la mise en acte, hors de la situation analytique, des souvenirs et fantasmes au lieu de les reproduire dans la cure. Archambault et Mormont (1998), définissent le passage à l'acte comme substitut à une parole manquante soit impossible soit tue, ou comme modalité de destruction d'une chaîne de signifiants, d'une situation pénible. C'est un état de tension, une poussée déclenchée par des signaux internes ou externes, un milieu dans lequel s'exerce un contrôle social, une évaluation cognitive de l'acte, un jugement moral, l'investissement de la relation à autrui. Millaud (1998), pour sa part considère le passage à l'acte comme une façon de tenter de sortir d'une impasse relationnelle et répond d'une logique interne. Il libère temporairement le sujet de l'impasse et de l'angoisse. Pareillement, Marty (1997), voit dans le passage à l'acte un moyen de lutter contre le sentiment de passivité, contre l'angoisse d'anéantissement. Il y a expulsion hors de soi par clivage, déni et projection de ce qui apparaît être une menace interne.

Pour Morel (2004), les conduites suicidaires sont des acting out. L'acting out étant une démonstration à autrui de ce qui, du désir, n'est pas articulable. Orienté vers l'Autre comme un « transfert sauvage, l'acting out appelle l'interprétation, mais celle-ci est difficile du fait que ce n'est pas ici le sens, mais l'objet qui compte (p. 16). Au contraire de l'acting out qui rend manifeste l'objet a comme reste de tout désir, le passage à l'acte efface le sujet du signifiant qui, exclu du lieu de l'Autre et dans une identification absolue à l'objet, sort de la scène. C'est au moment du plus grand embarras, avec l'addition comportementale de l'émotion comme désordre du mouvement, que le sujet se précipite du lieu de la scène où, comme sujet fondamentalement historié, il peut se maintenir dans son statut de sujet. Les suicides et tentatives de suicide sont des passages à l'acte (Morel, 2004, p.17).

2.2.3 Approche psychanalytique du passage à l'acte suicidaire

Freud (1916), oppose l'intention à l'acte. Pour lui, l'intention suicidaire suppose le retournement sur soi-même d'une impulsion meurtrière dirigée contre autrui. Ce qui ne suffit nullement à causer l'acte, parce que le moi est protégé de la mort par son amour de soi et sa libido narcissique : sa haine de l'objet ne peut donc rien contre lui-même. Pour Freud (1916), il y a un franchissement de l'intention à l'acte. Il déduit de l'étude de la mélancolie que c'est le sadisme, donc une composante de la pulsion dont l'objet est une autre personne, qui fait la différence. Ce qui suppose que, l'objet du mélancolique ait d'abord occupé la place de l'objet différencié du moi dans les premiers stades du développement en tant qu'étranger, hostile, haï, puis ait été introjecté secondairement dans le moi. Le sadisme permet alors au moi de se traiter pulsionnellement lui-même comme cet objet, en court-circuitant l'amour de soi-même. Ecrasé par l'objet, il peut consentir à son autodestruction (Freud,1916) cité par Morel (2004, p,12).

Dans sa seconde topique, Freud (1923), explique la tendance au suicide par un processus pulsionnel différent. Ce qui est dangereux pour le moi est la déliaison des pulsions de vie et de mort, normalement intriquées. Toute transposition de la libido d'objet en libido du moi provoque une désunion pulsionnelle, une déssexualisation qui libère la pulsion de mort en « tendance à l'agression et à la destruction. Une telle transformation se produit à chaque fois que l'on renonce à un objet d'amour en s'identifiant à lui. Le surmoi, qui résulte d'une telle identification à partir de l'amour des parents, devient le réservoir des pulsions de mort qui peuvent s'acharner sur le moi. Celui-ci peut, s'abandonner lui-même à la férocité du surmoi,

puis, se sentant haï et persécuté, dépouiller son investissement libidinal narcissique et enfin se laisser mourir.

Deffieux (2004), pense que l'acte suicidaire dépasse le cadre réducteur des pathologies mentales. Pour lui, tout sujet a en lui le germe d'une telle décision. Mais, sans aller jusque-là, on peut considérer par exemple qu'un sujet atteint d'une maladie organique entraînant une souffrance très grande ou une issue inéluctable peut décider de prendre les devants. Ou encore la déception amoureuse, la rupture, peuvent entraîner un passage à l'acte suicidaire sans pour autant relier cet acte à une fragilité particulière de personnalité (p. 49).

La plupart des suicides ou des tentatives trouvent leur cause profonde, dans les failles structurales d'un sujet, le désir de se maintenir en vie venant, à un certain moment à faire défaut. L'effectuation du stade du miroir et les conséquences qu'il entraîne selon les structures cliniques pour Deffieux (2004), servent de point de départ pour distinguer les modalités et les causes du risque suicidaire. Cette phase structurante du narcissisme de l'enfant concerne, à l'état pur, la psychose. Dans la névrose, elle est relayée par le symbolique, soit le rapport du sujet au langage. C'est sous le regard de l'Autre symbolique que l'enfant appréhende son image totale dans le miroir et c'est ce qui lui permet de ne pas rester prisonnier de son rapport à l'image. Sans l'issue du symbolique, le stade du miroir devient une menace réelle. Il y a dans la lutte à mort du narcissisme, quand elle n'est pas relayée par le symbolique, un risque de mort patent (Deffieux, 2004, p.49).

On peut voir dans la pensée de Deffieux (2004), que tout individu est prédisposé à un geste suicidaire quel que soit sa structure psychopathologique due aux failles profondes de ces structures. Mais il apparaît aussi que le psychotique du fait de son mécanisme de défense qu'est la forclusion qui n'admet pas de refoulement, est plus exposé au risque suicidaire face aux situations angoissantes. Et même dans l'approche Freudienne de la relation d'objet, qui est fusionnelle chez le psychotique permet de comprendre l'exposition du psychotique à l'acte suicidaire. Dans son explication du passage à l'acte, Freud (1915), souligne que le Moi doit être substitué à l'objet, et que l'individu se traite comme cet objet dont il souhaite se débarrasser.

Il ressort de ce chapitre, que l'arrivée de la puberté et ses transformations marque le début de l'adolescence. L'adolescence étant une période de transition entre l'enfance et l'état adulte dans le développement de l'être humain. Un développement qui s'articule sur le plan physiologique (activité des hormones sexuelles conduisant à l'acquisition de la fonction de reproduction) ; sur le plan affectif avec le réveil des désirs de la phase œdipienne ; sur le plan social avec une modification des interactions avec les parents et les pairs et sur le plan

cognitif qui se traduit par un développement du raisonnement, pouvant être évalué dans l'évolution scolaire. La scolarisation de l'adolescent étant un projet du groupe et de l'adolescent lui-même, qui mobilise des attentes des deux parties quant à son évolution scolaire. Lorsque les résultats scolaires ne sont pas probants, l'échec scolaire constitue un achoppement de liens de l'adolescent à ses parents et, le conduire au saut dans le vide.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans les précédents chapitres, il était question de construire l'objet de recherche, ce chapitre donne pour objectif de présenter un cadre dans lequel, la réalisation de notre travail sera effective. Ce cadre qui nécessite une description précise est constitué de quatre articulations. À savoir : la description des référents constituée, de la question de recherche, de l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche.

3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans son article *Traumatisme et lien de filiation*, Guyotat (2005), parlant des filiations traumatiques, entame son propos par la filiation instituée. Cette dernière permet à l'enfant de se définir à partir d'un réseau symbolique, la place de fils, la place de père, avec évidemment la transmission du nom mais aussi la transmission des biens, l'autorité parentale et l'appartenance. Il parle d'une inscription symbolique instituée de la filiation, dont le droit, la définition juridique, est la plus typique. Il s'agit d'une sorte d'inscription qui est langagière par le nom, par ce qu'on dit à propos de et aussi par tout le langage. En effet, un père ou une mère, un enfant, au fil des jours, dans la réalité quotidienne de la relation, nomment, d'un même nom, tel état.

La relation entre les parents et l'enfant, instituée par le langage, peut-être décrite en termes affectifs mais aussi en termes de lien de filiation. Il s'agit donc d'institutions langagières mais il y a aussi les institutions non langagières, la plus évidente étant selon Guyotat (2005), la transmission des biens. En effet, tout se passe comme s'il y avait en chacun une partie qui ne peut pas mourir, qui était en quelque sorte là, à l'origine, et qui sera là, à la fin des temps. Tout individu est un élément de cette lignée, ce qui fait que nous ne mourrons pas parce qu'il y aura toujours une partie de nous qui persistera dans la descendance et dans les idées.

A partir de 1914, l'identification acquiert pour Freud une fonction structurante. Il organise peu à peu son concept par rapport à l'œdipe, au Surmoi, à l'Idéal. L'étude de la dépression est une étape déterminante dans la découverte de l'importance de l'identification dans la structuration de la personnalité. Dans *Deuil et mélancolie*, Freud (1917) montre comment le psychisme peut se comporter devant une perte, qu'il s'agisse d'un deuil ou d'une perte d'amour. Il explique qu'en réponse à la perte soudaine, le Moi reprend son investissement, le retire à l'objet et le reporte sur lui-même. Il s'identifie à l'objet perdu de

telle façon que plutôt que de reprocher consciemment à cet objet de l'avoir abandonné ou trahi, c'est à lui-même qu'il adresse les reproches.

Freud (1921) ne limite pas le concept d'identification au seul processus d'introjection de l'objet dans le Moi ou le Surmoi. Il associe projection et identification dans *Psychologie collective et analyse du Moi* alors qu'il décrit une projection de l'Idéal du Moi de l'individu sur le leader d'un groupe puis une identification à cet Idéal projeté auquel ils s'identifient. Dans le Moi et le ça, Freud (1923), confirme la conception de l'identification comme substitution de l'objet au Moi et étend le modèle de l'identification narcissique.

On s'aperçoit que l'identification considérée comme le désir d'être et de se sentir comme l'autre est une réalité psychique subjective. Elle est un mécanisme de résolution du complexe d'œdipe et a une fonction de structuration de la personnalité par identification à l'objet aimé, identification à l'objet idéalisé et identification à l'objet interdicteur. Il y a lieu de noter aussi que l'individu en s'identifiant à un objet, intègre en lui certaines caractéristiques de cet objet. Ces derniers sont des imagos qui se transmettent par un processus d'identification.

La voie royale de la transmission est l'identification projective avec ses différentes déclinaisons qui combinent un pôle projectif et un pôle identificatoire (Cicone, 2014). Une première déclinaison de l'identification projective est la base de la communication non verbale, infraverbale. La seconde modalité de l'identification projective consiste à déposer un contenu mental dans l'espace psychique d'un autre et à contrôler cet autre par des manœuvres d'induction, d'influence, de suggestion afin qu'il se comporte en adéquation avec le contenu projeté. Une modalité supplémentaire de l'identification projective consiste à pénétrer l'espace mental d'un autre pour s'approprier ses contenus ou les endommager, les détruire ou bien pour s'y installer, s'approprier l'identité de cet autre et développer ainsi une fausse identité, une identité d'imposture.

Devenir parent suppose de tuer fantasmatiquement ses propres parents, de prendre leur place. C'est alors que tout parent a toujours des blessures, des échecs à réparer et qui sont en parties traités par la parentalité. Tout enfant a affaire, à débattre avec l'expérience infantile du parent avec l'enfant blessé, traumatisé, en détresse qui est toujours vivant dans le parent (Ciccon, 2012). Cet ainsi qu'en intitulant le présent mémoire : « empiètement imagoïque et saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire : étude de cas », il est nécessaire de partir

d'une question de recherche formulée comme suit : « *comment l'empiètement imagoïque rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en échec scolaire ?* ».

3.2. HYPOTHESES DE L'ETUDE

L'approche qualitative qui guide cette recherche s'inscrit dans une vision holistique, globale du contexte étudié (Muchielli, 2009). C'est dire que l'hypothèse formulée dans cette recherche n'a pas besoin d'être « vraie » pour être scientifique. « Son caractère scientifique tient à la démarche plutôt qu'à une question de vérité. Confirmé ou infirmé, elle se déduit toute entière de la recherche des données qu'elle essayera de synthétiser » (Girard, 2004, p. 103).

Cette étude comporte une hypothèse générale, pris comme un énoncé dans lequel, une réponse est donnée à la question précédemment posée et les hypothèses spécifiques qui seront formulées par la suite seront formulées après la définition opératoire des variables.

3.2.1. Hypothèse générale

Pour répondre à la question de recherche préalablement formulée, une hypothèse générale est émise à savoir : « *l'empiètement imagoïque via ses mécanismes, rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en échec scolaire* ».

3.2.2. Concepts de l'hypothèse générale

L'hypothèse générale se construit à partir d'une intrication de concepts. Il s'agit de mettre en relief ce que ces concepts, renferment comme dimension. Afin de mener nos investigations sur le terrain, nous avons procédé à une opérationnalisation des concepts de notre hypothèse générale. Sur la base de la conceptualisation de l'empiètement imagoïque d'après Ciccone (2014) et pour ce qui est du saut dans le vide, l'opérationnalisation se fonde sur l'approche psychanalytique du saut dans le vide de Vandecasteele et Lefebvre (2004) et de Raoult (2006). Ainsi, nous avons retenu :

- **Concept I** : Empiètement imagoïque
 - **Dimension I** : Identifications projectives
 - **Indicateurs 1** : Construction du faux-self
 - Indices** : - Parent comme modèle à atteindre et à dépasser
 - La réussite scolaire de l'adolescent équivaut à parents suffisamment bons

– **Indicateurs 2** : Persécution

Indices : - Imposition de l'orientation scolaire

- Privation des loisirs à la période scolaire

▪ **Dimension II** : introjection

– **Indicateur 1** : Conflit psychique

Indices : - Double contrainte (désirs des parents vs compétences de l'enfant)

- Sentiment de culpabilité

– **Indicateur 2** : attaque à la parentalité

Indices : - Fonctionnement d'opposition

- attentes déçues

En ce qui concerne le deuxième concept (CII) :

• **Concept II** : Saut dans le vide

▪ **Dimension I** : Crise suicidaire

– **Indicateur 1** : Pensée opératoire

- **Indices** : - Crise de colères

- Anhédonie

– **Indicateur 2** : Symptômes non spécifique du registre dépressif

- **Indices** : - Sentiment de tristesse ou de vide

- Sentiment de dévalorisation

▪ **Dimension 2** : Passage à l'acte suicidaire

– **Indicateur** : Gestes avec pour intention de mourir

- **Indices** : - Absorption de substance

- Se passer la corde au cou.

3.2.3. Tableau synoptique des Concepts de l'étude

Tableau 1: Récapitulatif des concepts, dimension, indicateurs et indices

Concepts	Dimensions	Indicateurs	Indices
CI : Empiètement imagoïque	D1 : Identifications projectives	Construction du faux-self	Parent comme modèle à atteindre et à dépasser
			La réussite scolaire de l'adolescent équivaut à parents suffisamment bons
		Persécution	Imposition de l'orientation scolaire
			Privation des loisirs à la période scolaire
	D2 : Introjection	Attaque à la parentalité	Fugue
			Fonctionnement d'opposition
		Conflit psychique	Double contrainte
			Sentiment de culpabilité
CII : Saut dans le vide	D1 : Crise suicidaire	Pensée opératoire	Crise de colères
			Anhédonie
		Symptômes non spécifique du registre dépressif	Sentiment de tristesse ou de vide
			Sentiment de dévalorisation
	D2 : Passage à l'acte suicidaire	Gestes avec pour intention de mourir	Absorption de substance
			Se passer la corde au cou

3.2.4. Hypothèse de recherche

De la description de l'hypothèse générale, il en ressort deux hypothèses spécifiques formulées comme suit :

HS1 : *l'identification projective à travers ses mécanismes, rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en situation d'échec scolaire.*

HS2 : *l'introjection par ses mécanismes, rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en situation d'échec scolaire.*

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche est une étude clinique basée sur l'étude de cas. Car, pour Tsala Tsala (2006, p.137), « la psychologie clinique s'entend aujourd'hui comme l'étude de cas individuels concrets ». Selon lui, la recherche en psychologie clinique existe malgré le caractère essentiellement individuel, donc non reproductible de ses résultats. La recherche clinique est sous-tendue par la convergence des observations faites par le chercheur, celles des résultats obtenus par d'autres et surtout leur confrontation à une théorie de la personnalité ou du psychisme en l'occurrence (Tsala Tsala, p. 146). C'est donc qu'à ce titre que les hypothèses sont éprouvées. Le clinicien chercheur sollicite et choisit les individus ou la population qui l'intéresse en fonction des critères qu'il établit à l'avance.

En sciences humaines et sociales, le terme « étude de cas », renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension. Il consiste à étudier en détail un ensemble de caractéristiques d'un phénomène restreint et précis, tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugé représentative de l'objet à étudier Alberteaux et Poteaux (2010), cités par Bioy & al (2021, p.97). Pour Bioy et al (2021), l'étude de cas est un outil majeur de la psychologie clinique et de la psychopathologie qui consiste en un travail d'élaboration et de présentation du contexte et du fonctionnement psychologique d'une personne. Elle vise le fonctionnement d'un individu ou d'un groupe aux prises avec des situations complexes en s'intéressant notamment à la souffrance, aux angoisses, au mécanisme de défense, aux modalités relationnelles en jeu (Pédinielli & Fernandez, 2015).

Outre son rôle évident dans la clinique concrète, l'étude de cas, sous sa forme de « construction », possède plusieurs fonctions dans le discours théorique. Suivant Pédinielli et

Fernandez (2020), elle permet premièrement de problématiser la théorie (p.58). La théorie n'est pas absente de la construction de l'étude de cas, même si, dans la pratique, le « silence des théories » est de rigueur du fait du risque de réduire le sujet à une illustration ou à un « modèle » qui n'est pas lui. Deuxièmement, elle sert à informer ou à former, à illustrer (« tranche de vie », histoire). Troisièmement, elle est utilisée pour étayer, prouver, convaincre bien que la notion de « preuve » soit sujette à caution à propos de l'étude de cas.

L'étude de cas vise à dégager la logique d'une histoire de vie singulière aux prises avec des situations complexes nécessitant des lectures à différents niveaux, et mettant en œuvre des outils conceptuels adaptés. De ce fait, elle n'est plus essentiellement référée à l'anamnèse et au diagnostic, et se dégage des contraintes d'une psychologie médicale, tout en restant clinique et psychopathologique. Elle est dans la continuité des références originaires de la psychologie clinique. En recherche clinique, l'étude de cas est présentée comme une construction opérée par le chercheur à partir d'informations provenant de la rencontre.

Pour Pédinielli et Fernandez (2020), dans l'étude de cas, il importe de ne pas fournir le matériel comme une donnée brute, objective, mais de tenir compte du cadre institutionnel, des phénomènes relationnels, contextuels (p.58). L'implication doit être rendue compréhensible et les liens entre les niveaux explicités. Il faut élaborer les processus complexes, les lire de plusieurs manières. La construction de l'étude de cas, notamment lorsqu'elle sert dans l'activité de recherche, pose néanmoins plusieurs problèmes : la limitation, la sélection, la réduction des informations, la restitution de la continuité.

3.3.1. Population d'étude

Les sujets d'une étude qualitative sont sélectionnés dans leur contexte et à partir des critères suivants selon Frick (1999) cité par Bioy et al (2021, p.86) : ils sont typiques d'une problématique, ont une expérience vécue de la situation observée, sont accessibles dans des conditions déontologiques et présentent des capacités d'expression (surtout dans le cadre de d'entretien de recherche).

Pour obtenir une population de l'étude, il a été appliqué la technique de l'échantillonnage non probabiliste, précisément l'échantillonnage typique (par choix raisonné). C'est une méthode qui se veut plus rationnelle et essentiellement fondée sur le bon sens et l'expérience commune (Beaud, 2009, p. 256). En effet, l'on veut orienter la recherche sur un type de phénomène qui se distingue des autres : ici le rôle des mécanismes du fantasme de la transmission psychique des imagos parentales, notamment l'empiètement imagoïque, au

saut dans le vide des adolescents en situation d'échec scolaire. La technique de l'échantillonnage typique s'est avéré plus utile, choisissant les adolescents suivis par la cellule psychologique de l'Association Cameroun de Prévention et de Lutte Contre le Suicide de la ville de Bertoua, pour motif de passage à l'acte suicidaire après un échec à un examen scolaire. L'utilisation de cette technique se justifie dans ce cas par la pertinence des « choix raisonnés » qui l'accompagnent.

Ce qui importe n'est pas la précision des résultats, mais la découverte d'une logique, d'un mécanisme ; ce qui intéresse le chercheur, ce ne sont pas les variations même à l'intérieur de la population, mais plutôt quelques particularités de celle-ci (Beaud, 2009, p. 256-266). Dans cette logique, la population de l'étude est aussi pertinente que « le choix raisonné ». En effet, chaque adolescent est unique en raison de son histoire. Même s'il peut avoir quelques similitudes entre les adolescents, ils demeurent spécifiques et singulier.

Tableau 2 : Caractéristiques des participants

Participants	Ncoul	Blef	Nya
Age	17 ans	16 ans	15 ans
Sexe	Garçon	Fille	Fille
Niveau	Tle	3 ^{ème}	4 ^{ème} année
Rang dans la fratrie	1 ^{er} / 3	2 ^{ème} / 2	2 ^{ème} / 2
Profession du père	Infirmier	Armé	Commerçant
Profession de la mère	Institutrice	Agent de bureaux	Commerçante

Les participants choisis sont ceux qui ont le plus répondu à l'objectif de l'étude. Ils ont donc été choisis à partir de la technique de l'échantillonnage type à « choix raisonné ». L'identité des participants a été modifiée en changeant certaines informations telles que le nom (Ncoul, Blef, Nya sont des noms d'emprunt), et en n'insistant pas trop sur certains lieux notamment le quartier de résidence et le nom de leurs établissements scolaires.

3.3.2 Les critères d'inclusion, d'exclusion et de non inclusion.

Nous avons sélectionné les sujets de notre étude suivant les critères d'inclusion, d'exclusion et de non inclusion.

➤ Critères d'inclusions

- Etre adolescent âgé entre 15 et 18 ans ;
- Avoir fait un passage à l'acte suicidaire à la suite d'un échec à un examen scolaire ;

- Etre scolarisé dans un établissement scolaire de l'enseignement secondaire au Cameroun durant l'année d'échec à l'examen scolaire qui a conduit au passage à l'acte suicidaire ;
- Etre adolescent n'ayant jamais repris un niveau dans le parcours scolaire avant l'échec qui a conduit au passage à l'acte suicidaire ;
- Vivre avec ses deux parents géniteurs durant l'année d'échec à l'examen scolaire ;
- Ne pas être en situation de déplacé interne ou de réfugié ;
- Ne pas avoir un membre de la famille ayant effectué un passage à l'acte suicidaire ou suicidé ;
- Avoir signé la fiche de consentement et participé à tous les entretiens
- Etre suivi par l'Association Camerounaise de Prévention et Lutte contre le Suicide à l'antenne de Bertoua ;

➤ **Critères d'exclusions ;**

- Ne pas être adolescent de l'intervalle ;
- Etre adolescent de l'intervalle ayant échoué à l'examen mais sans faire un passage à l'acte suicidaire ;
- Avoir repris une classe dans le parcours scolaire avant l'année d'échec à l'examen ayant conduit au passage à l'acte ;
- Avoir un membre de la famille ayant fait un passage à l'acte ou suicidé ;
- Etre en situation de déplacé interne ou de réfugié ;
- Avoir arrêté de poursuivre les entretiens
- Ne pas être suivi par l'Association Camerounaise de Lutte Contre le Suicide de l'antenne de Bertoua.

➤ **Critères de non inclusions :**

- Etre adolescents de l'intervalle d'âge mais en situation d'adoption ou de monoparentalité ;
- Etre adolescent ayant un trouble du comportement avéré, une pathologie psychiatrique diagnostiquée ou être dans une ligne développementale atypique ;
- Etre adolescent en situation d'adoption ou de mono parentalité ;

- Etre adolescent ayant effectué plus d'un passage à l'acte suicidaire.

3.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans toutes les sciences, il est préférable de collecter des données empiriques que de s'appuyer sur le bon sens (Mvessomba, 2013, p. 18). La collecte des données vise à comprendre la signification d'un phénomène pertinent pour la clinique. Elle sert notamment à explorer la perspective des participants et à découvrir les multiples réalités en contexte eu égard au phénomène étudié (Corbière & Larivière, 2014, p. 11). Le chercheur puise parmi la gamme de méthodes de collecte des données habituellement utilisées en recherche qualitative : l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'entrevue informelle, l'observation (participante ou non), l'entrevue de groupe, l'examen de documents et de diverses productions humaines. Dans l'optique de comprendre la dynamique qui peut sous-tendre, un groupe faisant objet de rupture, nous avons choisi comme outil de collecte de données sur le terrain l'entretien avec un guide d'entretien.

3.4.1. Guide d'entretien

Cette recherche s'applique à une réalité clinique, c'est-à-dire unique en son genre : la vie psychique d'une catégorie sociale, ses comportements, ses besoins et attentes, ses raisons d'agir, ses manières d'agir, ses manières de vivre les différentes contradictions dans son milieu de vie et en dehors. Il s'agit des enfants en situation d'échec scolaire. Tous ces enfants sont régulièrement enregistrés et encadrés à l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide, tous régulièrement scolarisés.

Les entretiens menés pour cette recherche étaient sous la forme d'une étude d'exploration finalisée ou d'approfondissement (Ghiglione & Matalon, 1998). L'exploration consistait à recueillir des données concernant le saut dans le vide qui sous-tend l'empiètement imagoïque. La technique consistait au préalable aux entretiens individuels suivis d'une entrevue de groupe ou focus group, qui avait pour but d'identifier par choix raisonné les participants qui répondaient au mieux aux objectifs de la recherche. Les sujets pour les entretiens individuels ont été en fonction des objectifs poursuivis et les hypothèses à éprouver. Allonnes (1989, p.88) écrit à ce propos :

L'enquête se définit plus simplement comme une activité de recherche et production d'informations ; l'entretien de recherche est donc un

outil de l'enquête ; c'est un dispositif par lequel une personne A favorise la production d'un discours d'une personne B pour obtenir des informations inscrites dans la biographie.

Le dispositif mis en œuvre dans la présente étude est l'entretien de recherche. Une telle posture épistémologique vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité. Une dynamique de construction de sens s'établit donc entre des interlocuteurs : chercheur et participants, les uns apprenant des autres et stimule l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension, à propos du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009).

Le but dans cette étude est d'obtenir le plus d'informations possibles en adoptant une écoute active et approfondie. Une distance par rapport à la dynamique psychique du sujet s'avère nécessaire. La dynamique relationnelle mise en œuvre implique :

- un ensemble de mobilités affectives générées par la dynamique, ses modalités, son retentissement sur le comportement du chercheur et des participants ;
- des instruments mis en œuvre dans le cadre de cette relation : l'entretien semi-directif.

3.4.2. Présentation du guide d'entretien

Les entretiens sont organisés sur la base d'un guide d'entretien qu'on a rendu explicite autant que faire se peut. Les thèmes et les sous-thèmes sont exploités en focalisant l'attention sur des informations qui apportaient un nouvel éclairage et qu'il fallait approfondir par des relances, des demandes d'explication, etc.

Thème 1 : Identifications projectives

Sous-thème 1 : Construction du faux self

Sous-thème 2 : Persécution

Thème 2 : introjection

Sous-thème 1 : Conflit psychiques

Sous-thème 2 : Conflit parental

3.4.3. Le cadre des entretiens

Lors de la première rencontre avec les participants, ils ont montré un enthousiasme de participer à l'étude avec l'exposition de l'objectif de ladite recherche. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs car non seulement nous voulions obtenir plus d'informations sur l'adolescent en situation d'échec scolaire, comprendre les mécanismes et processus qui concourent au saut dans le vide et appréhender le retentissement de l'empiètement imaginaire. D'après Fortin (2006, p. 304) :

Le chercheur fait appel à l'épreuve semi-dirigée dans les cas où il désire obtenir plus d'informations particulières sur un sujet.

L'entrevue semi-dirigée est plus utilisée dans les études qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants.

Pour nos entretiens, le président de l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide a mis à notre disposition la salle d'écoute de la structure. Nous l'avons organisé à visée de recherche. Nous recevions à tour de rôle, individuellement et à des jours variés les trois participants retenus pour la collecte des données. Bien aérée et un peu retirée, le climat est propice dans la salle pour les entretiens à visée de recherche. Ces différentes caractéristiques font du cadre de nos échanges, un cadre adapté pour l'émergence des processus psychiques.

Pour Anzieu (1985, 1986), le cadre analytique présente une homologie avec les enveloppes psychiques. On comprend qu'un tel cadre occupe une triple fonction : il matérialise le modèle théorique du rêve (en suscitant une régression permettant la manifestation du matériel inconscient et du jeu des processus primaires), il reproduit les soins maternels (ainsi que l'avait souligné Winnicott), et il illustre la prohibition de l'inceste. Ainsi, Green (1984, p. 119) écrit : « *le cadre peut être dit gardien de l'analyse au sens où le rêve est le gardien du sommeil* ».

3.4.4. Déroulement des entretiens

Nous avons mené nos entretiens en trois sessions. La première avait consisté à la présentation du projet de recherche au président de l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide. Au terme de nos échanges, il va nous mettre en contact avec le responsable de la cellule d'écoute de la structure. Nous avons également échangé avec ce

dernier qui nous a présenté une dizaine d'adolescents. Installés à la salle d'écoute à nous réservée pour les échanges, nous allons procéder à un entretien pédagogique. Ce premier échange consistait à nous présenter, présenter l'objectif de l'étude et enfin regrouper des données socio démographiques des participants. Cette première phase se déroule le 17 Mai 2022 et nous prenons rendez-vous.

Le 18 Mai 2022, nous nous rendons au siège de l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide à Bertoua aux environs de 11h. Après les formalités d'usage, nous prenons place dans la salle des entrevues. Les participants étant des élèves, sont attendus en apprêtant le cadre des échanges. Nous recevons les différents participants dès 14h30 pour le début des échanges. Nous entamons par des consignes qui selon Gighlione et Blanchet (1991), sont les actes directeurs qui initient le discours sur un thème donné. Trois fonctionnalités ont orienté nos entretiens. Il s'agit de la collaboration, d'approfondir la compréhension de la problématique et s'outiller en entretien. C'est dans cette ambiance que le premier thème est abordé au cours de cette séance : l'identification projective. Au terme des échanges, nous nous accordons pour une autre séance le jeudi de la semaine suivante.

Le 21 Mai 2022 constitue la troisième session de l'étude sur le terrain. Nous nous rendons au bureau du promoteur de la structure pour un débriefing des entrevues antérieures avec les participants. Au terme des échanges avec ce dernier, nous nous installons dans notre salle des entrevues. Dès 14h nous recevons l'ensemble des participants dans le cadre des entretiens. Nous passons premièrement en revue les éléments issus des premiers entretiens. Par la suite nous rappelons la consigne avant d'introduire le thème prévu. A l'ordre du jour, nous abordons l'introjction. Nous faisons sans cesse recours aux techniques de relance, de clarifications afin d'avoir des verbatim significativement riches.

Le 26 Mai 2022 constitue la quatrième et la dernière séance de nos entrevues. Il était question pour nous de faire le débriefing sur l'évolution de nos échanges. Si tant est que les discours renseignent nos différents indicateurs, nous faisons recours à l'analyse thématique.

3.5. CONSTITUTION DE L'HISTOIRE DES CAS

La présentation finale de ce travail ne comporte pas toutes les données recueillies lors des entrevus. Elles ont été traitées pour éviter des redondances, des répétitions de trop. Les participants ont souvent laissé leur propre expérience pour raconter celles des autres. De fois,

ils ne disaient rien, d'autres fois ils parlaient peu ou pas du tout. Pendant les premières séances, certains avaient tendance à commenter le récit de l'autre et d'autres une tendance au retrait. C'est ainsi qu'il est à retenir afin d'analyser des verbatim que des faits pertinents.

L'entretien individuel a permis de mettre en évidence les éléments saillants du saut dans le vide des participants en lien avec les deux hypothèses ainsi que les mécanismes et processus à l'œuvre dans les discours. Il s'agit essentiellement de leur fantasme, du déni, du rejet ou désaveu et moins en moins du refoulement. Il s'est dégagé des discours, parfois une pensée dénuée d'émotions, avec un corps qui s'exprime à la place de la psyché, un défaut d'orientation traduit par le sentiment de manque de repères.

En outre, il s'est aussi révélé que l'empiètement imagoïque s'oppose à la résurrection de tiers géniteur capable de remettre en cause les attentes parentales en lien avec la scolarité de l'adolescent. Les situations d'échec scolaire s'apparentent comme des conjonctures dramatiques et indécidables pour des milliers d'enfants incapables d'habiter une identité fondatrice. Car signalons-le, au départ, ce qui est désiré par un parent ce n'est pas l'échec scolaire de l'enfant. L'envie de réussir n'est pas uniquement individuel mais aussi social. Ce désir vient de l'instinct de sauvegarde de la lignée.

Selon Petre et al. (2017), l'échec scolaire est dangereux car il engendre des effets négatifs sur le plan psychologique. Il altère l'image de soi de l'élève qui perd de plus en plus confiance en ses propres possibilités. L'élève finit alors par développer une peur de l'échec. Sur le plan social, un échec scolaire est source de stigmatisation, induit la marginalisation scolaire et restreint l'accès à une qualification professionnelle authentique d'une part, l'orientation vers des rôles sociaux dévalorisés d'autre part. Il y a également lieu d'observer l'abandon précoce de l'école, le décalage entre le potentiel personnel et les résultats, l'abandon scolaire sans qualification, l'incapacité à atteindre les objectifs pédagogiques, l'échec aux examens finaux, etc.

En milieu familial, l'échec scolaire est un phénomène dynamique. Son évolution parcourt plusieurs phases d'intensité variable et a des manifestations spécifiques. Il y a lieu de distinguer trois phases classées par ordre croissant de gravité de l'échec scolaire : la première se caractérise par l'absence de progrès, la deuxième par un ou des examens de repêchage, la troisième par l'échec, soit le redoublement. La première phase consiste dans une évolution caractérisée par des hauts et des bas, qui aboutissent à la réussite ou à l'échec scolaire. L'absence de progrès est donc une phase d'échec latent et temporaire que les parents supportent mal car l'enfant est porteur d'une mission, celle de réaliser les désirs de ses parents

(Ciccone, 2012). C'est alors que mal perçu et vécu par la famille et surtout par l'élève, l'échec scolaire entraîne des passages à l'acte regrettables.

L'échec scolaire représente une défaillance de la fonction parentale, car il exprime cette situation où toutes les interventions correctives ou amélioratrices ont été inutiles (Blândul 2012, p. 179). Manifesté comme une scolarisation buissonnière, comme un abandon précoce du système d'enseignement quel que soit le niveau, avant l'acquisition d'une qualification reconnue par un diplôme, l'échec scolaire est associé le plus souvent à l'échec social voire l'échec existentiel. Blândul (2012, p. 179) considère que le processus clé qui induit l'échec scolaire est celui du désœuvrement parental, présenté comme une exclusion réciproque de la relation parent-écolier, produit sur fond de diminution de l'intérêt affectif.

3.6. TECHNIQUES D'ANALYSE

Pour Paillé et Mucchielli (2013), la recherche qualitative de terrain est une aventure, et les moments où elle fait intervenir les opérations systématiques d'analyse des matériaux recueillis en sont toujours des temps forts. Plusieurs types d'analyse qualitative passent par une certaine forme de thématization de leur corpus, donc par la dénomination de thèmes. C'est le cas de la « délimitation des thèmes » dans l'analyse phénoménologique giorgienne ou de la « codification initiale » dans l'analyse par théorisation ancrée. Avec l'analyse thématique choisie dans le cas de cette étude, la thématization constitue l'opération centrale de la méthode.

Le choix de l'analyse thématique est étroitement lié à la visée compréhensive de ce travail. De plus, son approche qualitative avec pour objectif la compréhension des processus et dynamique en jeu dans les entretiens, nous a orienté sur les entretiens individuels. Dans l'optique de donner du sens aux corpus issus des échanges, l'analyse thématique est plus indiquée. Selon Paillé et Mucchielli (2013, p. 232), l'analyse thématique consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou des notes d'observation. En effet, avec l'analyse thématique, le chercheur aborde le travail d'analyse qualitative en faisant intervenir des procédés de réduction des données Paillé et Mucchielli (2013). L'analyste fait appel pour résumer et traiter son corpus à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Il s'agit à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type : Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ?

L'analyse thématique a deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La première fonction concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes d'un corpus. La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériel à l'étude. La deuxième fonction va plus loin et concerne la capacité de tracer des parcelles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. Selon Paillé et Mucchielli, (2013, p. 235), procéder à une analyse thématique c'est donc attribuer les thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse (puis effectuer des regroupements de plus en plus complets). Le chercheur va cerner par une série de courtes expressions (thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document.

L'analyse thématique n'a pour fonction essentielle ni d'interpréter (contrairement à l'analyse en mode écriture), ni de théoriser ou d'analyser (contrairement à l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes), ni de dégager l'essence d'une expérience (contrairement à l'analyse phénoménologique). Elle est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans un corpus. Dans cette perspective, deux types de thématisation sont possibles : la thématisation en continue et la thématisation séquentielle. La thématisation en continue choisie pour cette étude consiste en une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre de thématique. Elle permet une analyse vraiment fine et riche du corpus.

Selon Campenhoudt et Quivy (2011), l'analyse de contenu présente les avantages suivants :

- toutes les méthodes d'analyse de contenu conviennent à l'étude implicite ;
- elles obligent le chercheur à prendre beaucoup de recul à l'égard des interprétations spontanées et en particulier des siennes propres ;
- portant sur une communication reproduite sur un support matériel, elle permet un contrôle ultérieur du travail de recherche ;
- plusieurs d'entre elles sont introduites de manière très méthodique et systématique sans que cela ne nuise la profondeur du travail et à la créativité du chercheur.

L'analyse thématique découpe ce qui d'un entretien à un autre se réfère au même thème. Autrement dit, elle nous permet d'obtenir des indicateurs qui puissent résumer les multiples sens des messages dans un discours. Elle se veut objective et s'intéresse aussi bien

au message produit qu'à ses conditions d'émission ou de réception. L'analyse thématique dans cette étude nous permet donc de mieux comprendre les mécanismes et processus du saut dans le vide.

Tableau 3: Grille d'analyse des contenus des entretiens

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Observations			
				0	+	-	+/-
Identifications projectives	A	Construction du faux-self	a				
		Persécution	b				
Introjections	B	Conflits psychiques	c				
		Attaque à la parentalité	d				

Légende : (0) : **absent** ; (+) : **présent** ; (-) : **présent au sens opposé** ; (+/-) : **doute**

Il était question dans ce chapitre de présenter la méthodologie choisie pour étudier le saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire. L'hypothèse générale a été formulée à partir d'une modalité de la transmission psychique. Il s'agit de l'empiètement imagoïque, concept introduit par Ciccone (2014). Cette conjecture est ainsi formulée : « *l'empiètement imagoïque via ses mécanismes, rend compte du saut dans le vide chez l'adolescent en échec scolaire* ». Pour éprouver cette hypothèse, des entretiens semi dirigés ont été menés auprès de trois sujets adolescents ayant tous effectués un passage à l'acte suicidaire à la suite de leurs échecs à un examen scolaire. Les données recueillies sont analysées et interprétées à la lumière du cadre théorique de cette étude dans les deux chapitres qui suivent.

**CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES
DONNEES**

L'investissement méthodologique qui vient d'être effectué dans le chapitre précédent, notamment la définition des hypothèses de recherche, il sera question dans ce chapitre, d'exposer ce qui a été observé à travers la présentation des cas.

4.1 PRESENTATION DES PARTICIPANTS

Les principaux éléments des données recueillies sont présentés à partir des histoires de trois adolescents participant de l'étude qui sera restructurée plus tard, pour une illustration des mécanismes d'identification projective et de l'introjection aliénante.

4.1.1. Ncoul

Ncoul est un élève en classe de terminale âgé de 17 ans dans un lycée de la ville de Bertoua. Il est un bénéficiaire avec ses deux parents de l'accompagnement psychologique pour motif de tentative de suicide, au siège de l'Association Camerounaise de Prévention et Lutte Contre le Suicide pour l'antenne de Bertoua situé au quartier Nyaganza.

Il est l'aîné d'une fratrie de trois enfants et l'unique garçon. Ncoul est l'homonyme de son père, les membres de la famille l'appellent « petit papa », son père l'appelle « petit moi ». Il vit avec ses deux parents et ses sœurs. Son père est un infirmier Diplômé d'Etat et sa mère, une institutrice de l'Enseignement Primaire et Maternel. Sa mère a eu des difficultés de conception après sa naissance. Ainsi, il y a un grand écart d'âge entre Ncoul et sa sœur benjamine. Son père ayant raté le concours de la faculté de médecine ne continue plus les études supérieures à la naissance de Ncoul. Il doit s'occuper de son épouse et du bébé (Ncoul). Le père fait une formation en soins infirmier et est le seul de sa fratrie à avoir seulement le Baccalauréat comme diplôme le plus élevé. Les autres sont des docteurs. La mère de Ncoul a interrompu également ses études en classe de première à la conception de Ncoul. Elle a suivi une formation des instituteurs des écoles primaire et maternelles.

Les parents de Ncoul s'investissent dans son processus de scolarisation. Ils choisissent le système scolaire et la série qu'il doit suivre : d'abord le choix de l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique (aspiration fantasmatique de Ncoul de devenir architecte). Il saute la classe de 3^e car il se présente comme candidat au Brevet d'Etude du Premier Cycle en classe de 4^e et le réussit. L'investissement de ses parents se traduit aussi par les cours de répétition en Mathématique, Physique, Chimie et biologie. Et

même son père l'accompagne souvent en biologie. Il n'avait pas encore repris une classe jusqu'en classe de première.

L'année scolaire académique 2019/2020, Ncoul a échoué à son examen de Probatoire D. Cet échec a entraîné des perturbations dans les rapports de Ncoul à ses parents. Les parents ont manifesté leur déception avec des paroles qui ont frustré Ncoul et l'ont conduit au passage à l'acte suicidaire. Il a fugué et s'est jeté délibérément sur une route devant un camion roulant à vive allure. Ce qui a conduit le jeune garçon à l'hôpital. Il est accueilli par la suite avec ses parents à la cellule d'écoute de l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide à l'antenne de Bertoua.

4.1.2. Blef

Blef est une jeune fille âgée de 16 ans et élève en classe de 3^e dans un collège de Bertoua. Elle est une bénéficiaire de l'accompagnement psychologique pour motif de tentative de suicide, au siège de l'Association Camerounaise de Prévention et Lutte Contre le Suicide pour l'antenne de Bertoua situé au quartier Nyaganza. Elle est cadette d'une fratrie de deux sœurs. Elle porte le nom de sa grand-mère paternelle, son père l'appelle « ma mère » et aimait faire des sorties avec elle. Son père est militaire et sa mère est agent de bureau. Sa sœur aînée a arrêté sa scolarisation à la suite d'une grossesse. Elle reste le seul enfant de ses parents qui fréquente, car les parents ne voulaient plus scolariser sa sœur aînée qui a un bébé. Blef devient le centre d'intérêt de la famille en ce qui concerne la scolarité. L'investissement de ses parents dans sa scolarisation s'illustre par le paiement des cours de répétitions presque dans toutes les matières comme les mathématiques, et en anglais avec sa camarade et amie du quartier. Elle avait toujours son argent de poche pour l'école.

L'année académique 2020-2021, elle échoue à son examen de Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC) et son amie du quartier avec qui elle suivait les cours de répétition payés par ses parents a réussi. Cet échec a entraîné des perturbations dans les rapports de Blef et ses parents. Son père l'a fouettée et a douté de la paternité des deux enfants. Sa mère ne lui adressait plus la parole. Cette situation a conduit Blef à un passage à l'acte suicidaire, en buvant de l'eau de Javel. Ce qui l'a conduite à l'hôpital puis, a été orientée vers l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide pour l'accompagnement psychologique, au siège de l'Association pour l'antenne de Bertoua situé au quartier Nyaganza. Elle vivait avec ses deux parents et sa sœur avant son passage à l'acte suicidaire. Blef vit actuellement avec sa tante, petite sœur de son père.

4.1.3 Nya

Nya est jeune fille âgée de 15 ans et élève dans un lycée technique de la ville de Bertoua en classe de 4^e année de l'enseignement technique. Elle est cadette d'une fratrie de deux enfants et fille unique de ses parents. Son frère aîné suit des études en médecine en France. Elle est seule enfant à la maison où elle vit avec ses deux parents, tous deux commerçants. Elle est une bénéficiaire de l'accompagnement psychologique pour motif de tentative de suicide, au siège de l'Association Camerounaise de Prévention et Lutte Contre le Suicide pour l'antenne de Bertoua situé au quartier Nyganza. Elle n'avait pas encore repris une classe durant son parcours scolaire avant la classe de 4^e année de l'enseignement technique. Ses parents s'investissent dans sa scolarisation. Ils ont décidé qu'elle fasse l'enseignement technique spécifiquement la comptabilité, dans le but qu'elle puisse diriger leurs entreprises à l'avenir. Pour garantir sa réussite ils lui paient les cours de répétition. Nya ne souhaite pas travailler pour les entreprises de ses parents et désire plutôt exercer dans le domaine de la santé comme son frère aîné.

A la fin d'année scolaire académique 2020-2021, elle a échoué à son à son examen de CAP. Echec qui a entraîné une perturbation des rapports de Nya avec ses parents marqués par la bastonnade, échanges violents de paroles. Son père lui a dit qu'elle est bonne pour le mariage et comme ça ils économiseront leur argent pour autre chose. Ces paroles ont conduit Nya au passage à l'acte suicidaire, en se pendait. Le voisinage qui avait suivi les cris de sa mère, est venu aidé ses parents à la décroché de la corde. Les parents ont dit aux voisins qu'elle voulait se suicider par ce qu'elle a échoué à son examen. Ce qui l'a encore attristé car pour elle ce n'était pas l'échec mais les paroles blessantes de ses parents qui l'ont conduites au passage à l'acte. Elle a été orientée vers l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte Contre le Suicide pour l'accompagnement psychologique par une voisine, au siège de l'Association pour l'antenne de Bertoua situé au quartier Ting-Ndamba.

4.2 ANALYSE DES DONNEES

Il nous semble important de s'intéresser à l'histoire du sujet, pour saisir le contexte dans lequel la souffrance émerge. Dans cette partie nous présenterons les résultats en fonction de différentes modalités du phénomène.

4.2.1 Identification projective

L'identification projective est un processus psychique qui s'actualise dans les rapports intersubjectifs parent-adolescent. La parentalité mobilise ce processus dans l'optique de confirmer le lien de filiation. L'adolescent étant héritier des besoins narcissiques des parents, il est chargé d'une mission de continuité narcissique et de réparation de l'histoire infantile des parents. Par le mécanisme de l'identification projective, les parents transmettent à l'enfant au moyen de la communication, et dans leurs relations, ses missions au sein du groupe familial. Les objets projetés sont soit captivants et génèrent un faux-self chez l'adolescent, soit persécuteurs, ils sont rejetés et source de conflits.

Les identifications projectives des parents sur leur enfant adolescent, sont en lien avec des objets de leur passé. Ce sont des images de l'enfant aimé que les parents se sont sentis être durant leur enfance ou bien celles des parents qu'ils désiraient avoir. Elles contribuent à l'inscription de l'enfant adolescent dans sa lignée ; l'enfant est comme un parent, le père, la mère, le grand-père, l'oncle... On peut le lire dans les propos de Ncouf :

[...] en ce moment j'étais le seul enfant de mes parents j'avais toujours ce que je voulais et même plus, j'étais le centre de l'attention de mes parents. Bref j'étais au petit soin et papa m'appelle « petit moi ». Car c'est son nom que je porte et on se ressemble comme deux gouttes d'eau, à la maison on m'appelle « petit papa ». (Aa+)

Ce nom donné à Ncouf cache un désir du parent de continuer à exister et la mention de la ressemblance renforce le fantasme du parent de continuer à exister ou de celui qui pourra le remplacer ou réaliser ce qui n'a pu faire d'où cette appellation « petit moi ». Cette recherche de confirmation et d'inscription de l'adolescent dans la lignée s'illustre également dans le récit de Blef : « *Il dit aux gens que je suis sa mère car je porte le nom de ma grand-mère paternelle et ma grande sœur le nom de ma grand-mère maternelle.* » (Aa+). On peut déjà voir que l'inscription dans la lignée par le nom que le parent donne à l'enfant laisse des soupçons sur les désirs inconscients des parents. Le désir que l'enfant occupe une place et joue un rôle dans la vie fantasmatique du parent.

L'adolescent hérite des besoins infantiles des parents et aussi, des fantasmes qu'ils se sont construits à partir notamment de leurs expériences traumatiques infantiles. Et ces

fantasmes sont transmis à l'enfant adolescent, à qui les parents demandent, inconsciemment, de corriger ou de traiter ces traumatismes. Ainsi l'adolescent reçoit des investissements libidinaux dont sont dépositaires les objets internes de ses parents. En ce qui concerne la scolarisation cela se traduit dans le discours de Ncou : « *ils avaient mis le paquet en payant des répétitions en math, physique et chimie ; même mon père me répétait en biologie car il a un BAC "D" ; il disait qu'il misait tout sur moi car je suis son seul fils.* » (Aa+) ;

Pour se rassurer que l'adolescent accomplisse cette mission, celle de dépasser leur niveau scolaire, les parents usent de manœuvres d'induction avec des promesses ou récompenses et de restrictions dans la relation interactive visant à confirmer cette identification. Nous pouvons l'observer pour ce qui est de l'induction chez (Ncou) :

[...] Il m'achetait je me souviens comme jouets, des choses qui ont trait à l'école : des livres avec des dessins, images des expériences avec animaux, qui parlent de la science ; en fait c'était même de la biologie quand je repense. Et même ma mère m'appelait toujours quand elle nettoyait la viande pour m'expliquer les parties internes de bête et même maintenant c'est moi qui décapite que ce soit le poulet ou autre viande à la maison. Je pense qu'il me préparait déjà à faire une série scientifique quand je vois bien (Aa±).

Dans le souhait que l'adolescent réalise sa mission de correction de vie infantile du parent, les parents de Ncou mettent en place des stratégies pour qu'il s'oriente et acquière des aptitudes pour atteindre l'objet du désir du parent. Les achats des jouets à caractère ludique et éducatif et ce dans un domaine (biologie) traduit le souhait des parents de voir Ncou suivre une série scientifique. On peut encore illustrer ces stratégies d'induction de l'adolescent à travers les promesses faites par le père de Ncou s'il réussit son examen de probatoire. Nous le notons par : « [...] *d'abord récupérer ma tablette, un voyage touristique par train, j'aime voyager et c'était pour aller au Nord Cameroun puis à Kribi avec mon père et c'est moi qui devait être maître de ce voyage* » (Aa±).

On note que les stratégies d'induction des parents concernent également des restrictions. Les parents établissent des règles conditionnant l'adolescent à rester concentré aux études. Ce qui peut être repéré dans les propos :

Il faut être à la maison à une heure bien précise, il y a l'heure des études, répétitions et l'heure pour se distraire mais à la maison bien sûr. Nos amis c'est à l'école donc on n'avait pas droit aux visites de nos amies, ni même aller chez elles, pas de tresses cheveux coupés.

(Blef) (Aa+)

Cet investissement et ces manœuvres d'inductions et de restrictions des parents, traduisent le fait que, le parent est dans l'attente que l'enfant répare son expérience infantile de détresse. Le parent a alors une demande, celle que son enfant le gratifie, le console par la réussite scolaire. Le désir de réparation est si fort qu'il se substitue à l'écoute de l'adolescent. Lorsque les détresses sont en rapport avec les niveaux d'instruction scolaire, le parent désire que l'enfant atteigne et dépasse son propre niveau et en plus, qu'il exerce un métier dit « noble ». On l'observe dans ce que dit Ncoul :

[...] mon père est Infirmier Diplômé d'Etat ma mère institutrice ; Je précise d'abord que l'année que mon père échoue la faculté de médecine était l'année que ma mère m'a conçu. Le père de ma mère avait fait des problèmes à mon père. Ce qui a fait que ma mère a arrêté ses études et est allé vivre avec mon père. Qui lui de son côté ne pouvait plus continuer ses études universitaires pour s'occuper de maman et de la grossesse. Papa est le seul parmi ses frères qui n'a que le BAC. Donc je pense que si je suis docteur en pharmacie je ferais la fierté de mon père. Pour eux je devais être médecin. (Aa+) ;

Ces scénarii projetés sur l'adolescent permettent la correction et le développement du narcissisme parental. Celui-ci est constitué à la fois de la représentation que les parents ont d'eux-mêmes lorsque l'enfant réussit à l'examen scolaire. Un enfant qui réussit est la preuve

que les parents sont bons, qu'ils ont réussi leur travail de parent dans la parentalité. Ncoul évoque cet aspect dans ses propos : *[...] papa est le seul parmi ses frères qui n'a que le BAC. Donc je pense que si je suis docteur en pharmacie je ferais la fierté de mon père. (Aa+)*. Cela s'illustre également mais de façon différente dans le discours de la participante Nya : « *[...] je veux montrer aux gens qu'ils sont des mauvais parents alors qu'ils payent chère pour mon école. Que j'ai tout, ils payent les répétitions à mon amie elle a réussi et moi comme je suis la reine je ne veux pas étudier* » (Aa-). Les parents de Nya manifestent une déception narcissique. L'échec de leur enfant leur colle l'étiquette des parents d'un mauvais enfant, par conséquent il ne sont pas des bons parents.

L'adolescent n'est pas un vase vide que le parent va remplir. Il est interpellé par les identifications des parents ; il va y répondre plus ou moins. Et dans un va et vient, il va construire son identité. Il va agir sur les identifications projectives de ses parents. Il s'y adapte renforçant ainsi le scénario, même nuisible à son développement et parfois il s'y confronte. Il peut aussi faire un travail de détoxication en sélectionnant plus les identifications projectives qu'il préfère. L'adolescent peut trouver un appui extérieur, des sources d'identification chez d'autres personnes de son entourage (grands-parents, nourrice, institutrice, etc.). Le risque pour l'adolescent, est la construction d'un faux-self. Cela peut être relevé dans le discours de la participante Nya :

Moi depuis le primaire j'admirais une femme de la clinique où mes parents nous amenaient quand on était malade. Elle devait être médecin donc je me disais souvent que quand je serai grande, je vais travailler à l'hôpital donc devenir infirmière ou médecin. Ce métier me fascine. Souvent, je me dis que c'est mon frère qui devait faire les études en commerce et moi la médecine, même maintenant, je suis sur cette position. (Aa+)

Dans d'autres cas, l'adolescent manifeste son besoin d'être reconnu en tant que personne où son accommodation aux projections des parents lui pose problème pour son développement et son adaptation au monde extérieur. Il vit ces projections comme des persécutions. Il a un autre point de vue que celui des parents. Il désire fréquenter et faire une autre série scolaire différente de celle choisie par les parents et avec d'autres aspirations

professionnelles que celles projetées par sa famille. On repère dans les récits des participants, l'imposition des orientations scolaires, et aussi des privations dans l'optique pour les parents de réaliser leur désir en matière de scolarité.

Tout parent a des blessures, des échecs à réparer, qu'il souhaite corriger dans la parentalité. C'est dans ce but qu'il s'investit plus dans la scolarisation de l'enfant. Cet investissement des parents a, en filigrane, des attendus vis-à-vis de cette scolarisation. Et plus le parent répond à ses propres besoins infantiles, plutôt qu'aux besoins de l'enfant, il formule des attentes qui servent à satisfaire son narcissisme au détriment des aspirations de l'adolescent, de son enfant, même de ses capacités à exceller dans le système de scolarisation ou série choisie par le parent. Nous pouvons le voir dans le discours de Ncoul :

[...] au cours moyen 2 quand il fallait faire le concours j'ai sollicité faire le lycée technique mais mes parents ont refusé. Ils m'ont expliqué que c'est pour ceux qui sont déjà vieux à l'école et qui ne sont pas sages. [...] j'arrive au lycée je fais classe de 6^e, 5^e et 4^e mes parents ont demandé au principal du collège que je fasse le BEPC en 4^e. Par coût de change je réussis. [...] et je me retrouve en train de faire la seconde C sans faire la classe de 3^e. [...] je ne m'en sortais vraiment pas pour dire vrai. Même avec les répétitions que je faisais, mais malgré tout j'ai été repêché pour la classe de 1^{ère}. Je crois que si j'étais en 2^{nde} A ça pouvait être simple j'ai voulu changer de série mais mes parents ont refusé. (Ab+)

L'adolescent a ses propres aspirations, ses rêves qu'il souhaite réaliser et il désire que les parents l'accompagnent dans ce sens. Ce qui peut lui permettre d'évoluer plus facilement dans son cursus académique. Il se trouve donc dans une situation de double contrainte : entre ses désirs et ceux de ses parents. Cette situation crée en lui une tension qu'il doit gérer. Nous retrouvons dans les dires de Nya son choix et ses aspirations différents du choix des parents qui l'on amenés à faire les études de commerce pour diriger leurs entreprises dans le futur. Elle raconte à ce sujet :

[...] je ne serai pas en train de faire un collègue d'enseignement technique. Mais, plutôt l'enseignement général. [...] je me disais souvent que quand je serais grande je vais travailler à l'hôpital soit devenir infirmière ou médecin. Ce métier me fascine. Mais comme je suis en technique je dois faire avec mais, pas devenir la dirigeante ou consultante dans les entreprises de mes parents. Non ! Je serai une femme et peut être mariée, mon mari et moi aurions d'autres rêves et des activités donc travailler pour mes parents pour moi serait encore comme si je suis un enfant qu'ils vont souvent contrôler, gronder. Non je ne veux pas ça. (Ab+)

Ce discours de Nya, laisse apparaître ses aspirations futures et le conflit avec les attentes des parents concernant son parcours scolaire et avenir. L'identification projective des parents sur leur enfant adolescent est soutenue par le désir d'inscrire l'enfant dans la lignée, et de lui transmettre les missions qui lui sont assignées au sein de la famille (continuité et de correction du narcissisme parental). Pour y parvenir, les parents utilisent les mécanismes d'inductions (privation, gratification), pour que l'adolescent se comporte en adéquation avec le contenu projection à savoir la réussite scolaire qui fait d'eux les parents d'un bon enfant.

L'adolescent ne mobilise pas seulement les aspects grandioses et idéaux du narcissisme parental. Il fait l'objet d'une exigence narcissique ou attentes narcissiques, qu'il peut devenir persécuteur pour les parents, persécuteur car décevant. Il ne répond pas aux attentes des parents par son échec scolaire. Et la haine sera ainsi mobilisée. La haine dans le lien parent-adolescent s'exprimant par l'attaque à la parentalité.

4.2.2 Introjection et attaque à la parentalité

L'adolescent qui échoue, failli aux attentes narcissiques des parents dans les aspects de la scolarisation. Il inflige à la famille une désillusion et une blessure narcissique, il met à l'épreuve les compétences parentales. On assiste à l'attaque à la parentalité qui se manifeste par le conflit parental et les conflits internes.

Les conflits dans le lien de l'adolescent en situation d'échec scolaire et ses parents, proviennent surtout de la déception quant aux attentes narcissiques des parents. Lorsque l'attente du parent est déçue, si le désir de réparation est trop fort, il entraînera tout un cortège de déceptions et de frustrations. Nous pouvons le repérer cette déception des parents les dans récits de nos participants. Blef rapporte :

Mon père a commencé à parler disant « c'est quelle malchance que Dieu m'a donnée comme ça, je fais tout à ces bordelles de filles qui ne pouvaient naitre chez quelqu'un d'autre que dans ma maison vraiment !!! oh Dieu !!! Il a même demandé à ma mère si elle est sûr que ma sœur et moi nous sommes ses filles car il doute. J'étais dans la chambre j'écoutais (Bc±).

L'adolescent qui échoue à l'examen, en plus de la déception qu'il inflige à ses parents, son échec cause une frustration à ces derniers. On le note dans le discours de Ncoul qui rapporte les paroles de ces parents, d'abord sa mère :

Elle s'est mise en colère elle disait « tu n'es rien qu'un gros enfant gâté, qui veux vivre la grande vie dans les poches de ses pauvres parents ». [...] elle continuait à bavarder disant que « quand les voisines parleront de leurs enfants, moi je vais rester là avec la queue entre les jambes. Pourtant nous sommes une famille de bonne vie tu as tout ce que les autres qui ont réussis n'ont pas ». (Bc+)

Ce qui traduit la frustration du parent qui n'accepte pas l'échec de son. La mère de Ncoul montre comment elle ne pourra pas assumer l'échec de son fils devant les autre parents, voisin dont les enfants ont réussi à leur examen. Et concernant le discours de son père le participant relate que :

Il est venu me taper et disait que je l'ai déçu je lui fais honte. Les enfants des collègues qui n'ont pas une vie aisée comme nous ont réussis. Il disait "Dieu pourquoi m'avoir donné un seul garçon mieux

rester sans fils... avec tout ce que je dépense sur cet idiot. Il n'a pas pitié de moi. Si je pouvais changer de nom je te retirerais mon nom. Il y avait toujours ma petite sœur qui était assise près de moi me demandant de ne pas pleurer. Puis mon père est venu et l'a retirée près de moi en disant qu'elle quitte je vais lui transmettre la poisse (Bc+/-).

Son père qui ne conçoit pas l'échec, manifeste sa déception en retirant toutes les représentations fantasmatiques et investissements qu'il a vis-à-vis de son enfant. Il n'est plus le « petit moi » ou le « le petit papa », plutôt un idiot, un porteur de poisse. Le père va jusqu'à dire « mieux rester sans fils » et exprime le souhait de vouloir retirer son nom. Ce nom qui, était source de désir d'inscription de l'enfant dans la lignée et qui nourrissait les fantasmes de continuité et correction narcissique, devient indigne pour Ncou. Ce récit laisse transparaître l'attaque à la parentalité par le désinvestissement des parents de Ncou.

Le conflit de l'adolescent dans le lien avec ses parents, provient des désillusions et des frustrations suite à son échec, des déceptions quant aux attentes narcissiques dont il fait l'objet. Les attaques à la parentalité résultent également du fait que l'adolescent mobilise des éprouvés, des expériences de rivalité narcissique. Il représente, pour le parent, l'enfant rival de l'enfance réel ou imaginaire, qui s'accapare l'attention parentale, qui a fait perdre à l'adolescent l'amour exclusif dont il bénéficiait. Les éprouvés, de rivalité narcissique, sont fortement mobilisés et se manifestent par des agressions physiques et une communication brouillée, violente. En ce qui concerne les agressions physiques, nous les relevons dans le discours de nos trois participants notamment chez Blef :

[...] Il me tapait [...] je suis entré dans la cuisine, j'ai vu le couteau j'ai donc pensé que je pouvais me poignarder avec pour mourir. Mais quand ma mère et mon père ont vu que j'ai pris le couteau ils n'ont pas compris ils ont pensé que je voulais leur faire du mal avec. Mon père a dit donc tu veux nous tuer ? Tu vas alors nous tuer mais avant c'est moi qui vais te tuer ? Il m'a arraché le couteau il m'a battu jusqu'à ce que ma grande sœur vienne lui verser de l'eau et se mettre aussi à se battre avec mon père et ma mère [...]. (Bc+)

Ce conflit dans la parentalité se manifeste aussi par un désengagement du parent. L'adolescent en situation d'échec scolaire, se voit retirer les états des parents. Le parent retire son investissement narcissique et l'oriente dans d'autres objets. Comme dans le cas de Nya.

Quand mon père a cessé de me taper, il disait : « c'est quel genre d'enfant ça ? Si tu veux je vais te chercher un mari au village et comme ça tu vas libérer ma maison. Je vais économiser pour autre chose ».

Le conflit dans le lien parent-adolescent se manifeste également par une communication troublée, une communication non verbale, infra-verbale. Ces formes d'interaction se mobilisent fréquemment dans les situations conflictuelles et surtout chez des personnes engagées dans un lien. Elles permettent d'informer à son alter que l'on n'est pas dans un rapport de convivialité mais de conflit. Et comme c'est une communication brouillée, elle donne lieu à des interprétations subjectives par l'alter. L'adolescent donnera son interprétation à la forme, aux éléments et aux contenus de cette communication troublée. On peut le lire dans la narration des adolescents participants de l'étude.

Cette fois, c'était le lendemain, mon père était sorti et ma mère était au salon je suis sorti de la chambre j'ai essayé de saluer ma mère elle a seulement piaffé. Elle me dit plus tôt que je sais seulement manger, me venter de la belle vie qu'elle et son mari se sont sacrifié pour nous et que je vais finir comme ma sœur (Blef).

(Bc+)

Cette situation de conflictualité dans le lien entre l'adolescent en situation d'échec scolaire et ses parents, produit chez l'adolescent un bouleversement psychique couplé à la situation d'échec qui est déjà une situation de crise. L'adolescent vit des tensions internes. Ce conflit se manifeste par un flux d'idées, des lacunes dans les processus de pensées et des sentiments de culpabilité. Nous repérons ces éléments de conflit interne dans le discours de Nya qui exprime son état psychologique pendant ces événements au sein de sa famille en ce qui concerne le flux de pensée.

[...] Beaucoup de chose passaient dans ma tête, des questions du genre : Est-ce que je dois continuer l'école dans le même collège ? [...] je vais dire quoi à mon père pourtant il payait les cours de répétitions ? Bref beaucoup de chose traversaient mon esprit. [...] Je me suis assise au bord de la route je ne savais plus s'il faut continuer ma route vers la maison s'il faut rester où j'étais comme ma mère a dit. Je me posais la question sur ce que va faire mon père quand il sera au courant de mon échec, je suis resté assise pendant un bon bout de temps. (Bd+)

Ce discours met en exergue la tension créée par-là l'échec à l'examen chez Nya, avec des éléments de représentation de la colère des parents. Par la suite elle poursuit en relatant le retentissement de la réaction de ses parents en elle :

Ces paroles me troublaient je me suis demandé ce qu'il voulait de moi ce jour-là. Tout se passait comme il y avait un autre problème que celui de l'échec au CAP. Pour moi, j'avais pensé que mon père voulait se débarrasser de moi en me mariant à quelqu'un. J'étais vraiment troublé. [...] je n'avais pas supporté les paroles de mes parents, c'était comme si j'étais une erreur pour eux. Alors je ne voulais plus qu'ils souffrent de ma présence, j'avais pensé d'abord à fuir de la maison mais là aussi ils devaient me retrouver comme j'étais dans ma chambre, j'ai eu l'idée de disparaître à tout jamais. (Bd+)

Dans les productions de Blef, elle rapporte ses perturbations psychiques, par des lacunes de la pensée et son sentiment de honte face à la perception de son échec par son entourage.

J'ai commencé à pleurer, pleurer car je voyais mes camarades qui sautaient de joie. C'était dur de vivre cette situation-là à l'école.

J'étais parmi les rares personnes qui ont raté le BEPC dans mon collège mon Dieu la honte. Qu'est-ce que je vais dire à mes parents ?
 [...] j'ai pris mon courage je suis allé à la maison car j'avais plus honte devant mes camarades qui criaient de joie. (Bd+)

Elle rapporte également son sentiment face aux réactions de ses parents lorsqu'ils ont eu l'annonce de son échec au BEPC :

Vraiment ma tête était vide, je ne savais pas quoi penser tout ce que je voulais en ce moment-là vraiment je ne sais pas. J'avais le sentiment d'être dans un autre monde, dans un autre pays dans une autre famille. Comme si j'étais une émigrée qu'on a prise en esclavage. J'avoue que moi-même je me suis posé la question si c'était encore mes parents ou si je n'avais pas été adopté. (Bd+/-).

Le fait que le parent n'arrive pas à accepter l'échec de son enfant traduit l'effet de l'introjection aliénant. Les manifestations de cette introjection se manifestent par l'attaque à la parentalité. Le parent désinvesti sur leur enfant adolescent qui s'illustre par le discours du père de Ncoul « *Dieu pourquoi m'avoir donné un seul garçon mieux rester sans fils... avec tout ce que je dépense sur cet idiot* ». Le récit de Blef ressort également le désinvestissement de son père : « *Il a même demandé à ma mère si elle est sûre que ma sœur et moi nous sommes ses filles car il doute* ».

En ce qui concerne l'adolescent, l'introjection aliénante se manifeste par des tensions internes créées par les discours du parent. Le discours de Nya met en exergue les tensions internes générées par les paroles de ses parents : « *Ces paroles me troublaient je me suis demandé ce qu'il voulait de moi ce jour-là. Tout se passait comme il y avait un autre problème que celui de l'échec au CAP* ». En plus de ces tensions psychiques, les narrations de participants ressortent également de leur côté, les éléments de l'attaque à la parentalité, comme chez Blef : « *J'avais le sentiment d'être dans un autre monde, dans un autre pays dans une autre famille. Comme si j'étais une émigrée qu'on a prise en esclavage. J'avoue que moi-même je me suis posé la question si c'était encore mes parents ou si je n'avais pas été adopté* ». Cette situation met l'adolescent dans un état subjectif de crise qui induit une forme

de traumatisme et mobilise des défenses qui empêchent la subjectivation de la situation et l'adolescent opte pour le saut dans le vide, pour échapper à la situation de crise.

4.3 Saut dans le vide

Le saut dans le vide de l'adolescent en situation d'échec scolaire, est compris comme un moyen de s'échapper à la crise du lien avec ses parents, résultant de son échec à l'examen officiel, tout en rappelant que le concept « saut dans le vide » renvoie à un geste à haut risque de mort. Le geste suicidaire s'inscrit dans un déroulement de la crise comme une tentative de réduction des tensions internes auxquelles le sujet est en proie. Il s'impose à lui comme une nécessité, devant l'impossibilité de contenir une angoisse envahissante. Dans la situation d'échec, l'adolescent peut passer par une crise suicidaire et/ou poser un geste dans l'intention de se donner la mort ou passage à l'acte suicidaire.

La crise suicidaire est un moment dans la vie d'un individu où ses ressources adaptatives sont épuisées : l'individu, dont les mécanismes d'ajustement sont dépassés, se sent dans une impasse et les idées suicidaires augmentant. La crise suicidaire qui peut être observée chez l'adolescent en situation d'échec scolaire, se caractérise par des idées et pensées que nous appelons la pensée opératoire et plus, un ensemble de manifestation, que nous qualifions de syndrome non spécifique du registre dépressif.

La pensée opératoire se caractérise par une incapacité à se représenter les conflits et avec une pauvreté de la vie imaginaire. Cette difficulté à avoir une vie fantasmatique chez l'adolescent en situation d'échec scolaire, est relevée dans les propos de Ncoul qui dit : « *tout était devenu vide dans ma tête, je ne savais ni quoi faire, ni quoi dire. Je n'étais plus leur enfant. Je savais plus qui ou quoi j'étais pour eux* » (Bc+). Ce récit illustre l'état de crise de Ncoul, qui n'arrive plus à se représenter sa place dans la famille. Il est ici dans une situation limite et semble ne plus avoir des ressources pour donner sens à sa situation de famille.

Les manifestations de cette forme de pensée peuvent s'illustrer également par l'expression des sentiments de vide. Blef évoque cet état dans son récit en disant : « *Vraiment ma tête était vide, je ne savais pas quoi penser tout ce que je voulais en ce moment-là vraiment je ne sais pas. J'avais le sentiment d'être dans un autre monde, dans un autre pays dans une autre famille. Comme si j'étais une émigrée qu'on a prise en esclavage* » (Bc+). Ce

sentiment de vide ressenti par Blef, est la traduction d'un manque de ressources pour élaborer et symboliser la situation.

La pensée opératoire peut aussi s'illustrer par des conduites et certains comportements tels que l'auto agressivité, les crises de colère avec des pleurs et des fugues. Nos participants présentent certaines de ces conduites dans leurs narrations. Notamment chez Nya qui relate que :

J'ai donc décidé de ne pas rentrer à la maison. Je suis resté pas loin du collège jusqu'à la tombée de la nuit en train de réfléchir sur ce que je peux faire. Je me suis rendu chez l'amie de ma maman. Il était 21h dit cette heure parce que je ne voyais pas le temps passer et je ne m'étais pas rendu compte que j'avais perdu mon téléphone. Il était resté où j'étais assise c'est sûr. Bon étant donc là chez l'amie de ma mère, elle s'étonnait de me voir dans l'état où j'étais (je tremblais je pleurais) (Bd+).

On relève une auto agressivité dans le discours de Blef lorsqu'elle raconte son interaction avec ses parents le jour des résultats non probants : « *je suis entrée dans la cuisine, j'ai vu le couteau j'ai donc pensé que je pouvais me poignarder...* » (Bc±).

La pensée opératoire s'est manifestée chez les participants de l'étude par : une vie fantasmatique pauvre qui anéantit l'émergence des mécanismes d'adaptation (« *je ne savais ni quoi faire, ni quoi dire (Ncoul)* ») ; le sentiment de vide interne, caractéristique d'un manque de ressources pour se représenter la situation de crise du lien avec le parent (« *ma tête était vide, je ne savais pas quoi pensé tout ce que je voulais en ce moment-là vraiment je ne sais pas[...](Blef)* ») ; et par des conduites de fugue (« *Je suis sorti sans ne dire à personne où j'allais moi-même je savais pas où j'allais (Ncoul) (Bd+)* ») et d'auto-agressivité (« *[...] j'ai donc pensé que je pouvais me poignarder (Blef).* ») conduisant au passage à l'acte suicidaire.

Un autre aspect de la crise suicidaire concerne le syndrome non spécifique du registre dépressif. C'est un ensemble de manifestations qui traduisent le manque de plaisir à vivre et peuvent être accompagnées du désir de mort. Dans ces situations, les trois sujets adolescents présentent des plants d'appauvrissement de leurs affects. Ce syndrome se manifeste par le

sentiment de tristesse et du vide ; les pensées de mort et des retraits du groupe social. Ncoul racontant ses évènements dit : « *J'étais à la maison avec ma mère et mes deux petites sœurs. Je suis vite allé dans ma chambre. J'ai pleuré mais sans faire de bruit et sans rien dire à ma mère qui était dans la cuisine* » (Bc+). Ce discours ressort un retrait du groupe social. Le sentiment de tristesse ressort dans le discours de Nya : « *[...]j'avais pensé que mon père voulait se débarrasser de moi en me mariant à quelqu'un. J'étais vraiment troublé et triste d'entendre ça de la bouche de mon père* ».

L'autre phénomène caractérisant le saut dans le vide est le passage à l'acte suicidaire. Le passage à l'acte, de son côté, traduit le débordement de l'angoisse en l'absence de recherche relationnelle. Le passage à l'acte caractérise un défaut structural de la capacité de mentalisation. Chez les adolescents participants de l'étude, le passage à l'acte suicidaire se manifeste par l'absorption de substances potentiellement mortelles ; se jeter dans un espace à risque de mort et la pendaison. Ncoul, dans son histoire, avait opté d'abord de sauter d'un pont, il a tout de suite analysé qu'il n'atteindra pas son but, celui de mourir. Il choisit immédiatement une autre mesure qu'il a estimé efficace, se faire écraser par un camion roulant à vive allure. Il raconte :

[...] Il faut que je fasse ce qui me fera disparaître, alors j'ai vu des camions roulant à vive allure je me suis jeté sur l'autoroute. Je ne sais pas ce qui s'est passé par la suite mais la voiture m'a percuté, je veux dire que les roues ont broyées mes jambes c'est pour cela que j'ai deux jambes amputées. On m'a amené à l'hôpital (Bd±).

Blef, quant à elle, rapporte qu'elle a voulu, dans un premier temps, se donner la mort au moment des échanges conflictuels en se poignardant : « *je suis entré dans la cuisine, j'ai vu le couteau j'ai donc pensé que je pouvais me poignarder et mourir* » (Bc0). Et par la suite, le lendemain elle a but de la javel : « *j'ai vu l'eau de javel j'ai pris, je suis parti en cachette dans la chambre j'ai bu l'eau de javel. J'ai commencé à vomir après un moment. C'est tout ce que je me souviens jusqu'à ce que je me réveille à l'hôpital.* » (Bc±)

La pendaison était l'option de Nya :

[...] j'ai donc pris le cordon de ma tenue de classe, comme notre maison était en chantier, les chambres n'étaient pas encore plafonnées,

j'ai posé la chaise sur la petite table attaché mon cordon sur une latte de la charpente et j'ai mis la corde au cou. C'est ma mère qui a suivi les bruits de ma chambre et dis à mon père qu'il y a un bruit dans la chambre j'avais déjà la corde au cou presque déjà pendu. C'est mon père qui est vite venu me décrocher (Bc±)

4.2.3 Synthèse des analyses

Il ressort de cette analyse que, les parents, par les processus de l'identification projective préparent l'adolescent à ses missions dans la famille au regard de leur histoire infantile. Les parents cherchent à inscrire l'adolescent dans la lignée et à corriger leur histoire infantile faite de blessures narcissiques dont l'adolescent est appelé à penser dans son lien avec ces derniers. Le discours de Ncoul l'exprime quand il dit :

j'étais au petit soin et papa m'appelait « petit moi ». Car c'est son nom que je porte et on se ressemble comme deux gouttes d'eau. [...] papa est le seul parmi ses frères qui n'a que le BAC. Donc je pense que si je suis docteur en pharmacie je ferais la fierté de mon père (Aa+).

Ces processus d'identification projective mise en jeu par les parents, consistent sur la base de la communication verbale, infra-verbale et non verbale, soit à déposer un contenu mental dans l'espace psychique de l'adolescent et à le contrôler par des manœuvres d'induction, d'influence, afin qu'il se comporte en adéquation avec le contenu projeté. Le récit de Ncoul illustre cette pensée. Il dit :

[...] ils avaient mis le paquet en payant des répétitions en math, physique et chimie ; même mon père me répétait en biologie car il a un BAC "D" ; [...] Il achetait je me souviens comme jouets, de choses qui ont trait à l'école : des livres avec des dessins, images qui avaient aux des expériences avec animaux, qui parle de la science ; en fait c'était même de la biologie quand je repense. Et même ma mère

m'appelait toujours quand elle nettoyait la viande pour m'expliquer les parties internes de bête et même maintenant c'est moi qui décapite que ce soit le poulet ou autre viande à la maison. Je pense qu'il me préparait déjà à faire une série scientifique quand je vois bien ; Bref, j'arrive au lycée je fais la classe de 6^e, 5^e et 4^e mes parents ont demandé au principal du collège que je fasse le BEPC en 4^e. (Aa+)

Ou encore, à pénétrer l'espace mental de l'adolescent pour s'approprier ses contenus, ou les endommager, ou bien pour s'y installer, s'approprier l'identité de l'adolescent, et développer ainsi une fausse identité, une identité d'imposture. L'adolescent doit non seulement atteindre le niveau scolaire du parent, mais le dépasser afin d'exercer un métier dit noble pour le parent. Blef mentionne que : « (...) *mon père est un militaire (...) et ma mère est agent de bureau. Je suis son seul espoir qui peut encore pousser loin avec les études et devenir une grande femme demain. Exercer comme Avocate, Magistrat ou Médecin.* »

Au cas contraire de créer un faux self, les identifications projectives des parents peuvent être source de conflit pour l'adolescent. Notamment, lorsque l'adolescent a ses propres aspirations qui sont opposées à celles des parents, se trouve dans une sorte de tension entre son point de vue et celui des parents. Nous identifions ce conflit dans le discours de Nya quand elle mentionne son option dans son orientation scolaire et ses aspirations de métier. Lorsqu'elle dit :

Tout d'abord je ne serai pas en train de faire un collègue d'enseignement technique. Mais, plutôt l'enseignement général. Je serais grande je vais travailler à l'hôpital donc devenir infirmière ou médecin. Ce métier me fascine. Souvent je me dis que c'est mon frère qui devait faire les études en commerce et moi la médecine même maintenant je suis sur cette position. (Bc+)

L'adolescent en échec scolaire, met en difficulté les capacités parentales. Son échec met en doute la gratification des attentes narcissiques des parents. Ce qui conduit à une perturbation du lien adolescent-parent on parle de l'attaque à la parentalité. L'adolescent ne

garantit pas l'héritage des besoins infantiles du parent, dans le même temps, il s'inscrit dans un scénario fantasmatique parental. Les rapports entre l'enfant adolescent et ses parents subissent une modification, les parents tendent à se désinvestir de l'adolescent du fait de son échec. Cela se note dans les récits des participants, notamment chez Nya qui raconte en reportant les propos de son père : « *c'est quel genre d'enfant ça ? Si tu veux je vais te chercher un mari au village et comme ça tu vas libérer ma maison. Je vais économiser pour autre chose* ». (Bd+)

Ce désinvestissement des parents, au moyen d'une communication troublée faite de paroles violentes et de conduites agressives, crée des tensions psychiques à l'adolescent qui, dans sa situation d'échec, s'attend à trouver des étayés auprès de ses parents. Mais ceux-ci sont focalisés à cette nouvelle blessure narcissique causée par son échec, oubliant d'écouter l'adolescent lui aussi blessé. A ce sujet Blef raconte que :

Vraiment ma tête était vide, je ne savais pas quoi pensé tout ce que je voulais en ce moment-là vraiment je ne sais pas. J'avais le sentiment d'être dans un autre monde, dans un autre pays dans une autre famille. Comme si j'étais une émigrée qu'on a prise en esclavage. J'avoue que, je me suis posé la question si c'était encore mes parents ou si je n'avais pas été adopté. (Bc+/Bd+)

**CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET
PERSPECTIVES**

Après avoir présenté les données pertinentes par rapport aux objectifs de la recherche, on dispose désormais d'un matériel clinique qui mérite d'être interprété. Cette étude porte sur le retentissement de l'empiètement imagoïque dans le geste du saut dans le vide des adolescents en échec scolaire. On a cherché dans le chapitre précédant, à mettre une emphase sur les modalités de l'empiètement imagoïque, pour traiter des mécanismes de la transmission psychique (l'identification projective et l'introjection) qui conduisent l'adolescent en situation d'échec scolaire au saut dans le vide. Le travail dans le présent chapitre, consiste à dégager la signification des résultats et de procéder à leur discussion au regard des prédictions formulées.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Rappel des données théoriques

Cette étude s'appuie sur le concept de l'empiètement imagoïque qui a guidé notre réflexion. La lecture de ce concept est élaborée sur la base de la théorie du lien dans la perspective de la transmission psychique. En s'inspirant des travaux de Ciccone (2014), l'empiètement imagoïque rend compte de la manière dont une imago parentale (un objet psychique du parent) s'impose ou est imposée comme objet d'identification d'un adolescent. L'adolescent est identifié comme réplique, dépositaire ou héritier de l'imago. Soit comme objet d'identification pour lui, l'adolescent est pris dans une nécessité de s'identifier à l'imago. L'identification projective est souvent mutuelle : du côté parent, l'imago est projeté et identifié à l'adolescent, le parent usant de manœuvres dans la relation inter - active visant à confirmer cette identification ; du côté enfant, l'imago est soit introjecté, elle est alors pénétrée et génératrice d'un faux self, soit persécutrice, elle est alors source de luttes incessantes visant à la contrôler et à la maintenir à distance.

L'empiètement imagoïque est à la fois une modalité de transmission et un effet des fantasmes de transmission qu'un tel processus confirme et soutient. Le fantasme de transmission est un scénario construit ou reconstruit, conscient ou inconscient, dans lequel l'adolescent se désigne ou est désigné comme héritier d'un contenu psychique transmis par son parent (Ciccon 2014, p.64). Les fantasmes de transmission utilisant les processus d'identification projective, ont des fonctions, dans le lien parent-adolescent. L'une des fonctions concerne la parentalité, la nécessité qu'elle contient de confirmation de la filiation de l'enfant adolescent au sein de la famille et conduire ce dernier à remplir sa mission.

L'adolescent hérite non seulement des besoins infantiles des parents mais aussi des fantasmes qu'ils ont construits à partir notamment de leurs expériences traumatiques infantiles et leur histoire œdipienne. Et l'adolescent va débattre avec cet héritage. En effet, l'histoire des parents, notamment l'histoire de leurs expériences traumatiques, organise des fantasmes qui vont colorer les liens, les relations établies entre les parents et leurs enfants. Et ces fantasmes seront transmis à l'adolescent, à qui il sera demandé, inconsciemment, d'occuper une place dans le scénario fantasmatique (Ciccone 2012, p. 178). L'adolescent doit accomplir tous les rêves et désirs que les parents n'ont pas mis à exécution, du fait des contraintes imposées par la réalité.

La parentalité contient l'exigence de maintenir en vie un bon parent. C'est ce qui est demandé à l'adolescent (« Fais-moi vivre que je suis un bon parent d'un bon enfant »). Il est évident que la façon dont le parent va présenter la réalité, va énoncer les interdits, va poser les limites, etc., sera tributaire du niveau de sa propre demande de réparation de ses expériences infantiles (Ciccone 2012. P 180-181). Plus le parent agira en réponse à l'enfant qu'il a été et non en réponse aux besoins de l'enfant réel. On verra alors, un parent qui ne peut pas mettre de limites, ou qui ne met des limites que d'une façon cruelle en sortant lui-même de ses limites, tellement il en veut à l'enfant de le mettre en difficulté, d'attaquer son sentiment d'être un bon parent, de ne pas lui faire vivre qu'il est un bon parent, de ne pas réparer son expérience infantile d'échec ce qui entraîne l'attaque à parentalité.

Dans ces processus de transmission et de fantasme de transmission par l'identification projective, l'adolescent introjecte les projections des objets psychiques des parents, et y participe d'une certaine manière. Il peut soit capter l'imgo ce qui peut créer en lui un faux-self, soit lutter avec ces identifications qui deviennent des sources de conflit interne pour lui et même dans ses rapports avec ses parents. L'adolescent qui échoue à son examen scolaire met à l'épreuve la parentalité.

L'attaque à la parentalité provient de la déception quant aux attentes narcissiques des parents de la scolarisation de leur enfant adolescent. Selon Ciccone (2012, p.182), si l'attente d'un parent est trop déçue, si le désir de réparation est trop fort, il entraînera tout un cortège de déceptions et de frustrations. L'adolescent désiré deviendra alors un mauvais objet de par le profond dépit qu'il éveille. Par ailleurs, lorsqu'un parent a manqué, lorsqu'il a l'expérience intime d'avoir été mal aimé, abandonné, et qu'il attend trop que l'enfant soit le correcteur, le réparateur, il vit l'échec scolaire de l'adolescent comme une nouvelle expérience de frustration. Le parent développe alors de l'hostilité par rapport à l'adolescent. Le lien

parent-adolescent se trouve troublé. La perturbation du lien se manifeste par un désinvestissement des parents vis-à-vis de l'adolescent en échec scolaire. Ce qui va conduire ce dernier à adopter des conduites qui traduisent le mode de pensée opératoire et à faire un saut dans le vide.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Selon Vandecasteele et Lefebvre (2004), le saut dans le vide correspondrait à un traitement psychique primaire présentant un caractère paradoxal : d'une part, maîtriser l'angoisse et la peur par le passage par l'acte techniquement préparé ; d'autre part, être pris dans la fascination de cette séquence comportementale à haut risque de mort. La coalition de cette interface paradoxale consistant finalement à oblitérer l'émergence d'une conflictualité relationnelle passée et/ou présente et à mettre en suspens un travail de mentalisation centré sur la représentation de l'objet conflictuel et du lien qui y relie (p.286). Le saut dans le vide est une action d'aventure, de situation limite et à un risque mortel très élevé pour l'acteur de l'acte.

Dans le cadre de cette étude, le saut dans le vide est assimilé au passage à l'acte suicidaire, un acte posé de façon délibérée par les adolescents en échec scolaire. La notion de passage à l'acte est inspirée des élaborations psychanalytiques mais est comprise comme rupture et comme dégradation. Deffieux (2004), pense que, tout individu est prédisposé à un geste suicidaire quel que soit sa structure psychopathologique due aux failles profondes de ces structures.

Le fait qu'un adolescent puisse vouloir se tuer, alors que la société en fait le porteur des valeurs d'insouciance et de réalisation, est « une énigme (qui) se double d'un scandale » (Jeammet, 2004). Les conduites suicidaires se signalent chez l'adolescent par un diagnostic psychiatrique beaucoup plus rare (10 à 30 % des cas), un pronostic vital rarement engagé, mais l'augmentation de la prévalence du suicide et des tentatives de suicide chez les adolescents renvoie à un recours préférentiel à l'agir, trait partagé avec l'anorexie et les conduites addictives. Ce moyen s'impose au sujet faute de pouvoir surmonter la menace constituée par une déception narcissique ou à l'impossibilité de répondre aux exigences parentales, révélant les failles de la représentativité de la conflictualité psychique ou de la possibilité d'une véritable organisation dépressive. « Quand tout vous échappe, il reste toujours quelque chose de possible : se faire du mal. Avoir du plaisir, réussir, vouloir vivre,

c'est aléatoire et cela nous rend dépendant des autres. Pour détruire en revanche, on est sûr d'être le plus fort. » (Jeammet, 2005) cité par Fromentin, (2012, p.719).

Kernberg (2001), analysant l'acte suicidaire, s'intéresse à sa dimension narcissique et souligne l'importance du rôle du surmoi et des idéaux. Selon cet auteur citant Botta (1982), si l'abandon, les séparations ou les échecs réactivent la dépréciation et la haine de soi, c'est d'abord parce que « l'incapacité à tolérer le manque en tant que support du désir fait vivre au sujet tout achèvement, toute inadéquation à une image idéale de lui-même, comme une mutilation et une désagrégation de l'unité personnelle, d'où la tentative de tout immobiliser, dans la mort et dans le cadavre ». Le suicide se révèle inséparable d'une tentative de maîtrise, par laquelle le sujet se livre entièrement à lui-même, par où l'acte d'agression raisonne aussi comme une tentative de restaurer son intégrité et sa puissance. Et parce qu'il est sans retour, se séparant des équivoques inévitables de toute parole, alors l'acte suicidaire signale comme le seul acte qui ne soit pas manqué (Fromentin, 2012, p.721).

Les distorsions cognitives prédictives d'un passage à l'acte suicidaire ont conduit à individualiser la profondeur du désespoir (expérience émotionnelle et cognitive qui colore toute perception d'une tonalité négative) comme étant un meilleur indicateur de comportement suicidaire que la sévérité de l'humeur dépressive. Neuringer a montré que les suicidaires avaient tendance à adopter un mode de pensée dichotomique à travers lequel le monde n'est entrevu qu'en termes binaires, les privant d'une souplesse psychique nécessaire à la résolution des difficultés rencontrées (Fromentin, 2012, p.721).

La crise suicidaire constitue une période ponctuée des signes qu'on note souvent chez des personnes qui font des tentatives de suicide. Bien que difficile à déceler elle s'appuie sur la reconnaissance de rumination centrée sur la mort ou l'élaboration de scénario suicidaire, de signes de vulnérabilité psychique (troubles de l'image de soi, sentiment de désespoir, culpabilité et auto-reproches); de signes d'impulsivité (agressivité, consommation de toxiques, instabilité comportementale) ou de l'existence du syndrome pré-suicidaire décrit par Ringel (2005) lorsque le développement de fantasmes suicidaires reste derrière un calme apparent et une attitude de retrait.

L'acte suicidaire se présente d'abord comme un court-circuit de la parole. Au-delà des interprétations hâtives de « chantage affectif » et autres « appel à l'aide ». Il est essentiel de distinguer ce qui relève de l'acting out comme tentative d'extérioriser des conflits internes sur la scène du monde, et du passage à l'acte, par lequel le sujet cherche au contraire à s'extraire

de la scène et du réseau symbolique, dans une volonté de s'effacer en se projetant dans les « ténèbres du monde » (Žižek, 2003). Ces distinctions cliniques sont décisives puisque dans le premier cas la dimension fantasmatique témoigne de la permanence des représentations d'un désir de reconnaissance qui reste masqué au sujet, alors que dans le second cas, où prime la dimension d'activité et de décharge motrice, renvoie à une relative inefficience de l'investissement psychique (Jeammet, 1985).

5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats seront interprétés sur la base d'une structuration croisée, des modalités de l'empiètement imagoïque qui conduit au saut dans le vide, notamment au passage à l'acte suicidaire. Ce qui nous permet de comprendre les processus mis en jeu dans le lien parent-adolescent de l'empiètement imagoïque chez nos participants qui les ont conduits au saut dans le vide, à la suite de leur échec à l'examen scolaire.

5.2.1 De l'identification projective au saut dans le vide

L'empiètement imagoïque est un processus de transmission psychique qui utilise les mécanismes d'identification projective. L'identification projective est selon Ciccone (2014), souvent mutuelle : du côté parent, l'imgo est projetée et identifiée à l'adolescent, le parent usant de manœuvres dans la relation interactive visant à confirmer cette identification. Du côté enfant, l'imgo peut être captivante, elle est alors pénétrée et génératrice d'un faux self. L'identification projective vise le besoin de confirmation de la filiation de l'adolescent dans la lignée pour garantir des investissements parentaux dans l'accomplissement de son rôle au sein de la famille.

Les parents expriment le besoin de confirmation de la filiation, le besoin de retrouver l'éprouvé d'être l'enfant de ses propres parents, le besoin de vérifier que ses propres parents sont toujours vivants, le besoin de retrouver le contact avec ce qui en soi est un enfant dépendant et inscrit dans une lignée générationnelle, généalogique, participera au déploiement de fantasmes de transmission Ce besoin de confirmation est noté chez Ncou : « *papa m'appelle « petit moi »*. Car c'est son nom que je porte et on se ressemble comme deux gouttes d'eaux. » ; et Blef : « *Il dit aux gens que je suis sa mère car je porte le nom de ma grand-mère paternelle et ma grande sœur le nom de ma grand-mère maternelle.* » (Aa+)

Tout enfant est inévitablement soumis à un héritage qui fait l'objet d'une transmission (Ciccone, 2014, p.65). Il s'agit de sa mission de continuité narcissique. La mission de continuité narcissique soulignée par Freud (1914), lorsqu'il décrit la façon dont le bébé est toujours dépositaire et porteur du narcissisme parental qu'il est chargé de faire revivre et dont il doit assurer l'immortalité. Aulagnier (1975), qui a proposé la notion de « contrat narcissique » et élargi cette mission de l'enfant aux générations antérieures, et plus particulièrement à l'ensemble du groupe social. L'enfant adolescent, va donc recevoir les investissements des parents lui permettant de remplir cette mission de continuité. L'amour des parents, si touchant et si enfantin, n'est rien d'autre, dit Freud, que leur narcissisme qui vient de renaître. Freud décrit ainsi l'idéalisation dont le bébé fait l'objet. L'implication des parents sur la scolarisation des adolescents se note dans le discours de nos participants. Comme dans le cas de Ncou : « *ils avaient mis le paquet en payant des répétitions en math, physique et chimie ; même mon père me répétait en biologie car il a un BAC "D" ; mon père disait qu'il misait tout sur moi car je suis son seul fils* » (Aa+).

Les parents utilisent de manœuvres d'induction et font des promesses dans leur relation avec l'adolescent visant à confirmer cette identification, traduisant également leur investissement. Ncou évoque cet aspect :

Il m'achetait je me souviens comme jouets seulement de choses qui ont trait à l'école : des livres avec des dessins, images qui parlent des expériences avec animaux, qui parle de la science en fait c'était même de la biologie quand je regarde. Et même ma mère m'appelait toujours quand elle nettoyait la viande pour m'expliquer les parties internes de bête. (Aa±)

Le parent focalisé dans son désir de réalisation de la continuité narcissique, prive l'enfant d'une autonomie face à ses objets psychiques. Ce qui entraîne une double contrainte interne à l'adolescent. Il est partagé entre l'accomplissement des désirs du parent et ses capacités limitées à accomplir ce désir de continuité narcissique. Ce qui l'empêche d'évoluer plus facilement dans son cursus académique. Puisqu'il est dans une logique de quête des objets narcissiques du parent, dont dans un faux-self, il fait face à des difficultés :

je ne m'en sortais vraiment pas pour dire vrai. Même avec les répétitions que payait mon père, mais malgré tout j'ai été repêché pour la classe de 1^{ère}. Je crois que si j'étais en 2^{nde} A ça pouvait être simple j'ai voulu changer de série mais mes parents ont refusé et je ne comprenais toujours pas pourtant ma mère est enseignante elle devrait déjà me comprendre mais bon. (Bb+) (Ncoul)

Lorsque ces difficultés se soldent par l'échec scolaire, l'adolescent se voit retirer les investissements parentaux. Le statut de Majesté occupé par l'adolescent se décline. Il ne mobilise plus les aspects grandioses et idéaux du narcissisme parental, il devient décevant, et la haine sera ainsi particulièrement mobilisée. La haine dans le lien avec ses parents qui retirent leur investissement servant d'étayes pour l'adolescent. On le relève dans le récit de Nya : « *mon père a cessé de me taper, il disait : c'est quel genre d'enfant ça ? Si tu veux je vais te chercher un mari au village et comme ça tu vas libérer ma maison. Je vais économiser pour autre chose* » (Bd+). Chez Ncoul le désinvestissement parental peut se lire dans son désarroi de son père :

Il disait que je l'ai déçu je lui fais honte. Il criait "Dieu pourquoi m'avoir donné un seul garçon mieux rester sans fils... avec tout ce que je dépense sur cet idiot. Il n'a pas pitié de moi. Si je pouvais changer de nom je te retirerais mon nom ; ma petite sœur m'a dit tout bas d'aller me cacher. Puis mon père est venu l'a tiré près de moi en disant qu'elle quitte je vais lui transmettre la poisse. Les parents ne m'adressaient plus la parole. Pour eux en ce moment-là je ne devais même pas naître ou exister. Je savais plus qui ou quoi j'étais pour eux.

(Bd+)

Ce discours traduit non seulement le désinvestissement du parent avec les sentiments de honte et de déception, mais illustre le ressenti de Ncoul face à ce discours qui le met dans une situation troublante et le pousse à fuir de la maison. Il manifeste un moment de crise qui se traduit par des pensées de mort avec un passage à passage à l'acte :

Les jours après environ une semaine, à part mes petites sœurs, mes parents ne m'adressaient plus vraiment la parole je crois que ma présence était égale à mon absence. On était à Douala et les autres oncles habitaient loin de la maison. Je suis sorti sans ne dire à personne où j'allais moi-même je ne savais pas où j'allais. J'étais à pied j'étais arrivé à l'échangeur de la Elf je me suis dit si je disparaissais mon père aurait ce qu'il désire rester sans fils. Mais j'ai trouvé que l'échangeur n'était pas haut j'aurais seulement des fractures. Il faut que je fasse ce qui va me faire disparaître, alors j'ai vu des camions roulant à vive allure je me suis jeté sur l'autoroute. Je ne sais pas ce qui s'est passé par la suite mais la voiture m'a percuté (Ncoul). (Bc±)

L'intention suicidaire suppose le retournement sur soi-même d'une impulsion meurtrière dirigée contre autrui, mais cela ne suffit nullement à causer l'acte, parce que le moi est protégé de la mort par son amour de soi et sa libido narcissique : sa haine de l'objet ne peut donc rien contre lui-même. Pour Freud (1916), pour qu'il y ait passage à l'acte suicidaire, il faudrait que l'objet du mélancolique ait d'abord occupé la place de l'objet différencié du moi en tant qu'étranger, hostile, puis ait été introjecté secondairement dans le moi. Le sadisme permet alors au moi de se traiter pulsionnellement lui-même comme cet objet, en court-circuitant l'amour de soi-même : écrasé par l'objet, il peut consentir à son autodestruction.

Ainsi, Ncoul se serait identifié d'abord comme étant le fils désiré de son père, mais suite au parole de désaveu de son père sur leur lien, il introjecte le nouveau désir de son père celui de rester sans fils. Il va donc tenter d'accomplir ce nouveau désir du parent en se donnant la mort « *je me suis dit, si je disparaissais mon père aurait ce qu'il désire rester sans fils.* » (Bd+)

5.2.2 De l'introjection et attaque à la parenté au saut dans le vide

L'imgo projetée à l'adolescent peut être captée par l'adolescent et devenir persécutrice, elle est alors rejetée et source de luttes incessantes visant à la contrôler et à la

maintenir à distance. L'adolescent n'épouse pas les choix des parents il a d'autres aspirations différentes de celles des parents. Ce qui met la parentalité à l'épreuve.

La deuxième mission de l'enfant adolescent présentée par Freud (1914) est celle de réparation au regard du narcissisme parental. Tout parent a toujours quelque chose à réparer de son histoire infantile, et tout enfant a toujours quelque chose à réparer de l'histoire parentale. Les blessures, les traumatismes, les échecs, les frustrations, sont traités par le lien développé entre le parent et son enfant adolescent, et l'adolescent est appelé, à porter, à débattre avec l'expérience infantile de son parent. On lui demandera d'être sage, d'obéir, non tant pour grandir, pour se développer en acceptant les contraintes de la réalité et en prenant appui sur la réalité, mais surtout pour faire vivre au parent qu'il est un bon parent, un bon parent d'un bon enfant. Nya rapporte à ce sujet les propos de son père : *« le calvaire avait commencé ! Mon père a commencé par dire que je veux montrer aux gens qu'ils sont des mauvais parents alors qu'ils payent chère pour mon école. Que j'ai tout, ils payent les répétitions ... »* (Bc+).

Selon Ciccone (2012, p.180), Il est évident que la façon dont le parent va présenter la réalité, va énoncer les interdits, va poser les limites, etc., sera tributaire du niveau de sa propre demande de réparation de ses expériences infantiles. Plus le parent agira en réponse à l'enfant qu'il a été et non en réponse aux besoins de l'adolescent. L'adolescent n'est pas un vase vide que le parent viendra remplir. Il est également ses propres désirs et aspirations vis-à-vis des choix académiques et des professions futures. Nya raconte son rêve qui s'oppose au désir des parents :

[...] je ne serai pas en train de faire un collègue d'enseignement technique. Mais, plutôt l'enseignement général. [...] je me disais souvent que, quand je serais grande je vais travailler à l'hôpital donc devenir infirmière ou médecin. Ce métier me fascine. Souvent je me dis que c'est mon frère qui devait faire les études en commerce et moi la médecine même maintenant je suis sur cette position. Mais comme je suis en technique je dois faire avec mais pas devenir la dirigeante ou consultante dans les entreprises de mes parents. Non ! Je serais une femme et peut être mariée et mon mari et moi aurions d'autre rêve et

des activités donc travaillé pour mes parents pour moi serait encore comme si je suis un enfant qu'ils vont souvent contrôler, gronder. Non je ne veux pas ça. (Bd±)

Si l'adolescent résiste devant l'héritage des besoins infantiles du parent, ou quand il échoue à son examen scolaire, l'adolescent s'inscrit dans un scénario fantasmatique parental transmis mais dans un rôle qui n'est pas celui attendu par les parents. Ce qui justifie la haine à l'égard de l'adolescent, concernent la désillusion, la blessure narcissique, la persécution, le fait que l'adolescent mette à l'épreuve les compétences parentales, le fait qu'il soit frustrant. Par son échec l'adolescent déçoit les parents il ne donne pas de garantie pour la correction de leur vie infantile. Les parents expriment leur blessure qu'apporte l'échec scolaire de leur enfant adolescent. Nya fais un constat : « *Ces paroles me troublaient je me suis demander ce qu'il voulait de moi ce jour-là. Tout se passait comme il y avait un autre problème que celui de l'échec au CAP.* » (Bc+/Bd+); ils oublient que ce dernier est également frustré par son échec. On note cet état de chose dans le vécu rapporté par nos participants :

Je regarde ma mère je me souviens bien de ce moment-là je l'ai regardé dans les yeux. Pour lui dire par mon regard de me protéger, je souhaitais qu'elle vienne me consoler c'était ce que j'avais besoin à l'instant là. Mais elle m'a plutôt dit tu nous déçois aussi ! Et elle s'est assise. Je suis resté debout. Mon père a commencé à parler disant « c'est quelle malchance que Dieu m'a donnée comme ça, je fais tout à ces bordelles de filles qui ne pouvaient naitre chez quelqu'un d'autre que dans ma maison vraiment !!! oh Dieu. Il a même demandé à ma mère si elle est sûr que ma sœur et moi nous sommes ses filles car il doute. (Bd+)

(Blef)

Ce discours de Blef illustre le fait qu'elle avait besoin du support de sa mère pour la consoler de la situation d'échec. Elle rencontre une réaction contraire qui l'inflige à nouveau une autre frustration, ce qui va induire une angoisse en elle. Ce qui se traduit dans ses propos

par : « *J'avais le sentiment d'être dans un autre monde, dans un autre pays dans une autre famille. Comme si j'étais une émigrée qu'on a prise en esclavage. J'avoue que moi-même je me suis posé la question si c'était encore mes parents ou si je n'avais pas été adoptée.* » (Bc+/Bd+). Cette situation met l'adolescente dans un état de crise. Elle ne maîtrise plus le statut qu'elle occupe dans la famille. Ce qui l'a conduit à un « acting out » : « *je suis entré dans la cuisine, j'ai vu le couteau j'ai donc pensé que je pouvais me poignarder et mourir. Mais quand ma mère et mon père ont vu que j'ai pris le couteau ils n'ont pas compris ils ont pensé que je voulais leur faire du mal avec. Mon père a dit donc tu veux nous tuer ? Tu vas alors nous tuer mais avant c'est moi qui vais te tuer* » (Bd±). Pour Morel (2004), les conduites suicidaires sont des « acting out ». « L'acting out » est une démonstration à autrui de ce qui, du désir, ne peut être articulée, l'objet a, comme sa cause qui reste voilée pour le sujet. Orienté vers l'Autre comme un transfert sauvage, l'acting out appelle l'interprétation, mais celle-ci est difficile (p. 16).

Après ce geste incompris des parents qui ont continué à maintenir un climat de crise avec l'adolescent « *lendemain, je suis sorti de la chambre j'ai essayé de saluer ma mère elle a seulement piaffé. Elle me dit plus tôt que je sais seulement manger, me venter de la belle vie qu'elle et son mari se sont sacrifié pour nous et que je veux finir comme ma sœur. Je suis retrouvé dans la chambre je ne pleurais même plus car je crois que je ne ressentais plus rien.* » (Bd±).

Ce qui va conduire Blef au passage à l'acte : « *Je suis parti en cachette dans la chambre j'ai bu l'eau de javel. J'ai commencé à vomir après un moment. C'est tout ce que je me souviens jusqu'à ce que je me réveille à l'hôpital.* ». Le passage à l'acte efface le sujet du signifiant qui, exclu du lieu de l'Autre et dans une identification absolue à l'objet sort de la scène. C'est au moment du plus grand embarras, avec l'addition comportementale de l'émotion comme désordre du mouvement, que le sujet se précipite du lieu de la scène où, comme sujet fondamentalement historié, il peut se maintenir dans son statut de sujet. Les suicides et tentatives de suicide sont des passages à l'acte (Morel, 2004, p.17).

Le travail dans cette section consistait à présenter comment les mécanismes de l'identification projective et de l'introjection, dans le processus de transmission psychique peuvent conduire l'adolescent au saut dans le vide. Notamment l'empiétement imagoïque qui a un pôle projectif et un pôle introjectif. Rappelons que la transmission psychique des parents a une fonction d'inscrire le sujet adolescent dans la ligné généalogique et transmettre les missions dont il est porteur. Ce qui justifie l'investissement des parents sur la scolarisation de

l'adolescent pour que celui-ci répare, corrige et règle la vie infantile des parents faite de frustrations et des blessures. Bien que l'adolescent soit membre du groupe familial, il est également un individu à part entière ayant ses propres désirs et besoins.

L'identification projective des parents se manifeste par le désir de panser leurs blessures narcissiques de leur vie passée au détriment des attentes de l'enfant adolescent qui se voit contraint de corriger une vie dont il n'est pas l'auteur. Ce qui induit un faux-self difficile à assumer. Et lorsque l'adolescent rencontre des difficultés comme l'échec scolaire, il ne trouve pas le support de ce dont il corrige ou cherche à panser leurs blessures infantiles, il fait un saut dans le vide. Ainsi, l'identification projective rend compte du saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire.

L'introjection aliénante de l'enfant se caractérise par des conflits internes à l'adolescent et l'attaque à la parentalité. Lorsque l'imgo parentale pénètre l'espace intrapsychique de l'adolescent, elle devient source de lutte incessante pour l'adolescent qui n'épouse pas l'imgo projetée. Sa lutte, visant à maintenir à distance l'imgo, met la dynamique parentale en difficulté. L'attaque à la parentalité, créée par l'échec scolaire de l'enfant adolescent, est la manifestation d'une perturbation du lien entre deux vies infantiles. Entre l'enfant qui reste vivant chez le parent avec ses traumatismes, blessures et ses fantasmes, et l'enfant adolescent qui lui est dans un processus de construction de son identité qui passe par les périodes de crise (tache développementale). Wallon (1982) parle d'alternance entre phase centrifuge et phase centripète. Le parcours scolaire et les aspirations professionnelles futures de l'enfant adolescent, participent à la satisfaction du désir infantile du parent. Une façon de se réaliser, l'enfant adolescent corrige et panser les blessures de l'enfant vivant dans le parent.

L'échec de l'enfant adolescent raisonne comme une nouvelle blessure narcissique de l'enfant qui reste vivant dans le parent. Car son échec ne garantit pas les attentes narcissiques infantiles du parent. L'enfant vivant dans le parent manifeste alors sa haine vis-à-vis de l'enfant adolescent et lui retire ses investissements.

La scolarisation est également un projet de l'adolescent. Celui-ci s'investit (régularité des fréquentations à l'école, fait ses devoirs, assiste au cours de mise à niveau...), fonde des projets d'avenir sur ces diplômes académiques. Nya fait mention de ses aspirations de devenir médecin : « *quand je serais grande je vais travailler à l'hôpital donc devenir infirmière ou médecin.* ». Ainsi l'échec à l'examen est une blessure narcissique pour l'enfant adolescent.

Car il éprouve des sentiments de culpabilité et honte, ce qui traduit une première frustration dans le cadre de cette étude. Etant sujet d'un groupe, donc membre d'une famille, il cherche du réconfort, un objet contenant de ses affects douloureux. Blef raconte sa réaction quand elle a eu son échec : « *Je suis rentré en courant à la maison car j'avais mal d'échouer et honte devant mes camarades. Je voulais seulement rentrer à la maison.* » (Ab0). La blessure infligée par son échec s'illustre par « *j'avais honte d'échouer et honte devant mes camarades* », sa course vers la maison montre qu'elle avait besoin d'un réservoir pour déposer ses affects douloureux et ce réservoir se trouve à la maison familiale.

Fustier et Aubertel (dans Eiguer, 2013) relèvent quatre fonctions de l'appareil psychique familial : contenance, transformation, liaison et transmission. La fonction de contenance permet la construction du monde interne de chacun des membres de la famille. Chez l'enfant adolescent, la fonction de transformation permet de passer d'un « appareil psychique d'abord externe », familial, à un appareil psychique interne. C'est l'appareil psychique familial qui permet à l'enfant de transformer et d'intégrer tous ses éprouvés corporels et sensoriels en vécus progressivement représentables à l'intérieur de sa psyché. La fonction de liaison, une fois les vécus psychiques restitués à l'enfant adolescent, permet à ce dernier de développer une capacité à s'auto-contenir. Malheureusement, pour lui, il trouve en face de lui, un autre enfant à la place du parent qui manifeste également ses propres affects douloureux. Les fonctions citées ci-dessus sont absentes, ou sont défaillantes. Il ne trouve plus de supports lui permettant de surmonter la situation d'échec.

On se trouve alors devant un tableau de deux vies infantiles en détresse, deux enfants blessés : le premier (parent), détestant l'autre (l'adolescent), car il ne lui donne pas l'objet du désir de sa vie infantile, celui de corriger, de panser les blessures et régler les traumatismes qui restent actifs en lui ; et l'autre enfant (l'adolescent), ne trouvant pas en l'autre enfant (le parent), les appuis pour faire face à la blessure créée par l'échec à l'examen scolaire.

Ainsi, l'enfant qui reste vivant dans le parent, étant déjà un enfant un peu plus expérimenté aux frustrations, met en place des mécanismes un peu plus élaborés pour surmonter cette situation de crise. On observe qu'il extériorise ses ressentis par des gestes et des paroles (taper sur l'enfant, exprime verbalement sa colère et sa haine pour l'enfant adolescent). En revanche, l'enfant adolescent, individu en construction de son identité, peu expérimenté par rapport à l'autre enfant (parent), dans les situations de crise semble opter pour un saut dans le vide. Sa position d'enfant, qui subit la supériorité de l'enfant-parent, ne lui donne pas d'espace d'extérioriser ses affects douloureux. Il se jette dans un contenant vide,

le support parent en ce moment est absent, vide. Et lorsque l'adolescent en situation d'échec scolaire vient s'y plonger, il tombe dans le vide.

L'introjection aliénante est la variable qui s'exprime avec plus de redondance dans le discours de nos participants, par ce fait elle est la variable la plus lourde de signification dans les processus qui conduisent au saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire. L'échec scolaire est une situation frustrante d'abord pour l'enfant adolescent, car il a lui aussi des attentes par rapport à son évolution académique. Lorsqu'il vient chercher des étayés, du réconfort auprès de ses parents, il trouve que ceux-ci ont retiré tout leur investissement du fait que son échec leur inflige une nouvelle frustration, celle que leurs besoins infantiles ne seront pas résolus. Cette situation met l'adolescent dans une situation de crise qui le conduit au saut dans le vide. L'échec scolaire est une situation de crise pour l'adolescent et pour le parent ce qui permet de comprendre leurs conduites face aux attentes de chacun.

Arrivée au terme de cette section, nous avons interprété nos données à la lumière de l'approche psychanalytique du lien suivant ses deux angles d'analyses : le mode pulsionnel et le mode relationnel. C'est sur ces deux angles que s'articulent nos deux hypothèses de recherche respectivement les identifications projectives et les introjections aliénantes rendent compte du saut dans le vide des adolescents en échec scolaire. Il ressort que via le conflit interne et les attaques à la parentalité, l'empiètement imagoïque potentialise et rend compte du saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire. Nous avons également noté dans notre discussion que la rencontre de deux vies infantiles en détresse pouvait également rendre compte de ce saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire. La suite de ce chapitre sera consacrée aux perspectives théoriques et cliniques.

5.4 PERSPECTIVES

Les deux niveaux d'expression de l'empiètement imagoïque, tirés du cadre théorique de cette recherche à savoir l'identification projective et l'introjection aliénante sont vérifiés avec un point d'orgue sur la deuxième modalité. L'introjection aliénante est plus marquée dans les récits des sujets. La considération de ces résultats permet de suggérer quelques pistes de réflexion sur les plans théoriques et cliniques.

5.4.1. Perspectives théoriques

Dans notre étude, nous avons questionné les mécanismes de transmission psychique notamment l'empiètement imagoïque dans le saut dans le vide des adolescents en échec scolaire. À l'issue de l'analyse et l'interprétation des données collectées auprès de nos participants, il ressort que le processus d'empiètement imagoïque, dans ses diverses figures, potentialise et rend compte du saut dans le vide des adolescents en échec d'examen scolaire. Plus spécifiquement, via ses mécanismes, l'identification projective rend compte du saut dans le vide des adolescents en échec scolaire (HR1) ; via ses mécanismes, l'introjection aliénante rend compte du saut dans le vide des adolescents en échec scolaire (HR2).

L'identification projective rend compte de la manière dont une imago parentale s'impose ou est imposée comme objet d'identification d'un enfant. L'enfant est identifié comme réplique, dépositaire ou héritier de l'imago et comme objet d'identification pour l'enfant, l'enfant est pris dans une nécessité de s'identifier à l'imago. Le parent projette et identifie l'imago à l'enfant, le parent usant de manœuvres dans la relation inter active visant à confirmer cette identification.

Tout parent a quelque chose à réparer de son histoire infantile, à travers la parentalité. Les blessures, les traumatismes, les échecs, les frustrations, sont traités dans le lien développé entre le parent et son enfant adolescent, et l'enfant adolescent aura affaire, à porter, à débattre avec l'expérience infantile du parent, avec l'enfant blessé, traumatisé, en détresse, qui reste vivant dans le parent (Ciccone, 2013, p.22). Il lui est demandé d'être sage, de réussir à l'école, non tant pour grandir, pour se développer, mais surtout pour faire vivre au parent qu'il est un bon parent, un bon parent d'un bon enfant, pour maintenir en vie un bon parent aimant.

La parentalité contient l'exigence de maintenir en vie un bon parent. La plupart du temps, devenir parent suffit à réparer son histoire infantile. La façon dont le parent présente la réalité, énonce les interdits, pose les limites, est tributaire du niveau de sa propre demande de réparation de ses expériences infantiles. Plus le parent agit en réponse à l'enfant qui reste vivant en lui et non en réponse aux besoins de l'adolescent, et plus il est en difficulté devant l'enfant adolescent. Selon Smith et al (2019), lorsque la fenêtre de tolérance émotionnelle du parent est peu développée, le parent passe une partie trop importante de son temps à se réguler lui-même, et devient insuffisamment disponible pour réguler les émotions de son enfant. Le parent peut se trouver en difficulté lorsqu'un traumatisme, une carence ou un évènement

spécifique de son histoire qui n'a pas été résolu est activé par son enfant. Le parent peut se sentir débordé face à un enjeu de particulier de son enfant (pp.17-18).

On observe dans le cas de l'échec scolaire de l'enfant adolescent, deux vies infantiles qui manifestent leur frustration. L'enfant vivant dans le parent manifeste sa haine vis à vis de l'enfant adolescent qui le frustre par son échec qui, ne lui garantit pas ses attentes narcissiques infantiles. Et l'enfant adolescent frustré par son échec, vient vers le parent pour chercher ses étayés, il ne les trouve pas, le parent est absent. C'est l'enfant vivant dans le parent qui manifeste sa souffrance. On assiste à un lien troublé dû au fait que le parent reste focalisé sur sa vie infantile, une sorte de parentification consciente ou inconsciente de l'adolescent. D'après Smith et al (2019), dans ces moments, le parent est émotionnellement indisponible pour son enfant. Ainsi non seulement le parent éprouve des difficultés à réguler les émotions de son enfant, mais il représente une source active de sortie de la fenêtre de tolérance de l'enfant. Le fait que le parent soit la source de dérégulation de l'enfant plutôt que sa source de régulation émotionnelle met l'enfant dans une situation paradoxale : la source de sa peur vient de la personne vers laquelle il tend spontanément à se réfugier en cas de détresse, d'où les tendances à dérégulation du lien chez ces enfants (p.31)

Ce qui précède nous amène à penser à l'émergence des troubles ou pathologies du lien bidirectionnelles. Cette bi-direction se démontre dans le fait de la rencontre de deux vies infantiles en détresse qui se rencontrent. L'enfant adolescent qui ne répond pas aux attentes narcissique de l'enfant vivant dans le parent, devient source de frustration pour le parent qui vas manifester des affectes de haine vis-à-vis de l'adolescent et rend le parent indisponible à l'écoute de la détresse de l'enfant adolescent. Ce qui peut conduire à un burn out parental. Cet état du parent, devient en retour une source de frustration pour l'enfant adolescent. Il ne trouve plus ce parent en qui il trouve un contenant de ses affects de détresse. On peut observer chez cet adolescent des conduites telles que la fugue, l'addiction, la délinquance et voir le saut dans le vide. Et selon Delage et Cyrulnik (2010), cités par Smith et al (2019, p.31), les enfants de ces adultes traumatisés, deviennent alors, malgré eux, dépositaires de l'histoire infantile de leurs parents et manifestent, au travers de symptômes parfois très envahissants, l'existence du traumatisme très enfoui et non résolu du parent.

5.4.2. Perspectives cliniques

Les prédictions formulées dans le cadre de la présente étude se trouvent vérifiées. Cette étude a donc répondu la question de comment l'empiètement imagoïque, qui est un

mécanisme de transmission psychique, utilisant les processus de l'identification projective et d'introjection au sien du groupe familial rend compte du saut dans le vide de l'adolescent en situation d'échec scolaire.

La scolarisation bien qu'elle soit un projet du groupe familial, elle est également un projet du sujet adolescent. On peut voir son investissement par l'assiduité aux cours ; adonné aux devoirs et exercices ; une évolution du niveau scolaire et une participation à la vie scolaire traduisant son intégration sociale et une certaine notoriété auprès de ses pairs. Un échec à l'évolution scolaire ou à l'examen scolaire, est une blessure narcissique. Les discours au tour des examens scolaires, tendent beaucoup plus à valoriser la réussite, mais ne préparent pas le jeune candidat à gérer l'échec. L'examen scolaire est une situation à deux alternatives : soit on réussit, soit on échoue. Les systèmes éducatifs (primaire et secondaire) du Cameroun ne prévoient pas de session de rattrapages aux examens officiels. La préparation (au sein de l'établissement et dans la famille) du candidat à ces deux alternatives, peut permettre à l'adolescent d'intégrer et gérer éventuellement l'échec. On peut émettre l'idée d'une psychologie clinique de l'échec.

Etant un projet du groupe, la scolarisation de l'adolescent mobilise des attentes au sein de la famille. A l'instar de maintenir chez le parent le fantasme d'être les parents d'un bon enfant, un enfant intelligent et qui réussit ou, de corriger leur histoire infantile en ce qui concerne le niveau intellectuel et même professionnel tel relevé dans les discours de nos participants. Ainsi son échec ne leur garantit pas la correction de leurs frustrations infantiles ils développent une haine envers l'adolescent, ce qui conduit à une perturbation du lien parent-adolescent. On assiste à l'émergence des troubles psychique aussi bien chez l'adolescent que chez les parents. Smith et al (2019) parlent de traiter le parent pour que l'enfant aille mieux. C'est-à-dire qu'il faut traiter les traumatismes, les blessures infantiles du parent pour qu'il puisse être disposé à écouter son enfant adolescent et l'aider à gérer ses affects douloureux pendant le moment de détresse.

D'après ces auteurs, la façon dont le parent perçoit son enfant, interprète ses comportements et répond à ses besoins et sollicitations dépend de la manière dont il s'est lui-même construit et du recul qu'il a ou non sur sa propre histoire infantile. Si les expériences que le parent a vécu dans sa vie passée n'ont pas été intégrées au sein d'un récit autobiographique cohérent, alors elles restent fragmentées les unes des autres. Le comportement du parent à l'égard de son enfant peut être tout aussi fragmenté et incohérent que son propre fonctionnement psychique (Smith & al 2019, p.49). Alors, comment un parent

peut-il aider son enfant à identifier, tolérer et réguler ses affectes lorsqu'il est en difficulté de le faire pour lui-même ? Selon Smith et al (2019), pouvoir être réellement disponible et présent pour accompagner son enfant dans son développement est plus simple lorsqu'on est au clair avec son passé.

Le défi dans la psychopathologie et clinique des adolescents manifestant les troubles ou pathologie du lien, serait de détecter les traumatismes et blessures du parent projetés et même identifiés à l'adolescent. Cette vie infantile du parent qui affecte le lien parent-adolescent, peut être traité dans une cure familiale psychanalytique afin que, le soulagement des troubles de l'adolescent arrive de surcroît.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le présent mémoire intitulé « *empiètement imagoïque et saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire* », a pour objectif d'appréhender comment l'empiètement imagoïque potentialise le saut dans le vide chez l'adolescent en situation d'échec scolaire. Pour formuler le problème de recherche, l'étude s'est référée aux travaux psychanalytiques portant sur les thématiques du lien. Notamment la pensée de Freud (1914), sur la double existence du sujet et les missions dont est porteur l'enfant ; les travaux de Kaës (2010), sur « le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes » et principalement, les travaux de Ciccone (2014), sur « la transmission psychique, fantasme de transmission et la parentalité à l'épreuve ». Se basant sur l'évolution de la pensée psychanalytique, l'on peut se rendre compte que la problématique du lien peut s'analyser selon deux perspectives psychanalytiques : la première étant fondée sur l'hypothèse du « sujet singulier » avec pour chef de file Freud ; et la seconde perspective est centrée sur l'hypothèse du « groupe et du sujet de groupe », avec pour pionnier Kaës.

Freud met en exergue un espace de la réalité psychique, celui du sujet singulier. Selon le modèle de la première topique, cet espace est structuré par les conflits nés du clivage entre des « groupes psychiques » qui constituent l'inconscient originaire et qui sont séparés de la conscience. D'après Freud (1914), la psyché est composée d'instances séparées et représentées comme existant dans l'espace. Selon le modèle de la seconde topique, les conflits se forment dans le rapport entre les instances, et entre celles-ci et les exigences de la réalité externe. Ce qui constitue pour Freud (1914) cité par Kaës (2010, p.17), la réalité psychique.

Pour Kaës (2010), le sujet de l'inconscient est à concevoir dans son espace intrapsychique, dans l'espace intersubjectif et dans l'espace des configurations de lien (groupes, familles...). Où il prend la place qui lui est assignée sur un double axe, synchronique avec les contemporains, diachronique dans la génération. Le sujet de l'inconscient est sujet de ces liens et de ces groupes où l'inconscient produit ses effets et se transmet de génération en génération (p.22). Cette pensée de Kaës nous conduit à illustrer la deuxième perspective du lien.

Selon la seconde perspective centrée sur l'hypothèse du « groupe et le sujet du groupe », Kaës (2010) postule que la réalité psychique est une entité spécifique dotée de processus et de formations propres, irréductibles à celui des sujets qui le constituent, capables de caractériser ce que Freud (1921) nommait « âme collective ». D'après Kaës (2010) Il s'agit de

montrer que l'appareil psychique groupal a pour travail de lier, d'accorder, d'appareiller et de transformer les contributions psychiques de ses sujets. Dans le lien, les sujets entretiennent des relations d'accordage, de conflit, d'écho et de miroir, de résonance avec leurs propres objets internes inconscients et avec ceux des autres. La situation groupale met en jeu les rapports que le sujet entretient avec ses propres objets inconscients, mais aussi avec les objets inconscients des autres. Elle éprouve également les objets communs et partagés qui existent déjà, hérités par le sujet, et ceux qui se présentent et se construisent dans la situation de groupe. En d'autres termes, l'individu se construit et se développe qu'en n'étant en groupe (Kaës, 2010).

Le sujet de l'inconscient est assujéti à un ensemble intersubjectif des sujets de l'inconscient. Cette intersubjectivité est l'un des trois espaces du groupe, commun, partagé et différencié dans lequel la réalité psychique groupale émerge. Ce qui marque la question de l'inconscient groupal où la vie psychique (désirs, fantasmes, souvenirs) ne pourrait se développer que sur la base des formations méta psychiques ou groupales dans lesquelles le sujet est inséré et où il va contribuer. Car pour Kaës (2010,) :

Le psychisme se construit à travers l'étayage groupal, que certaines de ses formations sont structurées comme des groupes du dedans ; que ce groupe présente des représentations qui sont un objet d'investissement du psychisme. Les représentations se trouvent organisées par un certain nombre de formations psychiques inconscientes aux propriétés remarquables ; ces formations sont l'image du corps, l'imgo de la psyché, les imagos et les complexes familiaux, les réseaux identificatoires, les fantasmes originaires (p. 11).

Alors, l'intersubjectif, les formations et les processus de la réalité psychique dont il est le lien et l'organisateur, sont impliqués dans la genèse et dans la résolution des crises individuelles (Kaës, 1990). Comme la culture et les institutions, le groupe et le sujet du groupe constituent un appareil de liaison de la réalité psychique, de sa transformation et de sa transmission. Ils prédisposent des significations que chaque sujet pourra trouver et créer pour contenir et créer son expérience de la crise (Kaës, 1990). En d'autres termes, le conflit n'est

pas dans la crise psychique, mais un processus qui implique l'ensemble des facteurs intra-subjectifs. Néanmoins, la vie psychique est déjà engagée dans les liens en termes « d'alliances inconscientes » qui précèdent et meublent l'environnement du sujet. Elle est l'ouverture de fondation dès avant la venue du sujet au monde, dans l'ensemble de l'environnement psychique dans lequel le sujet se développe (Aulagnier,1975). On peut donc comprendre que les missions du sujet lui sont transmises dans cet espace intersubjectif, à travers une transmission psychique. Selon Ciccone (2014, p.19) :

L'intersubjectivité est bien sûr une perspective essentielle pour penser la transmission, et la psychologie du développement, qui a particulièrement exploré cette perspective, a apporté des notions importantes, parfois reprises par les psychanalystes modernes, pour rendre compte des processus de transmission intersubjective.

Les travaux de Freud (1914), permettent de comprendre pourquoi il y a transmission psychique. Il s'agit des missions de l'enfant auprès de la famille. Freud (1914) décrit l'une des premières missions dont est porteur tout enfant, tout bébé : celle d'assurer une illusion de continuité narcissique. L'une des fonctions essentielles de tout enfant consiste, à faire revivre et à assurer l'immortalité du narcissisme parental dont il est dépositaire et porteur. « Sa Majesté le bébé », devra accomplir tous les rêves et désirs que les parents n'ont pas mis à exécution, du fait des contraintes imposées par la réalité. L'immortalité du moi, battue en brèche par la réalité, retrouve ainsi un lieu sûr chez l'enfant. L'amour des parents, si touchant et si enfantin, n'est rien d'autre, que leur narcissisme qui vient de renaître Freud (1914) cité par Ciccone (2012, p.180).

Une deuxième mission de l'enfant est décrite par Freud (1914), au regard du narcissisme parental. En effet, si la mission de l'enfant est d'assurer la continuité ou l'immortalité du narcissisme parental, elle est aussi selon Freud, de réparer l'histoire parentale. La deuxième mission de l'enfant est une mission de réparation. Tout adulte a toujours quelque chose à réparer de son histoire infantile, et tout enfant a toujours quelque chose à réparer de l'histoire parentale. Les blessures, les traumatismes, les échecs, les frustrations seront en partie traitées par le lien développé entre le parent et l'enfant. Cette demande de traitement de l'histoire infantile du parent se joue dans lien parent-enfant,

l'espace intersubjectif, à travers la transmission psychique qui utilise les processus d'identification projective décrite par Ciccone (2014).

Pour Ciccone (2014), tous les travaux qui développent la transmission psychique explorent, d'une manière plus ou moins explicite, la façon dont la subjectivation ou la pensée s'origine, prend sa source dans des expériences intersubjectives, supports de processus de transmission. Selon lui, tous ces processus sont traversés par ou contiennent un processus fondamental, qu'il considère comme représentant une voie royale de transmission : il s'agit du processus d'identification projective, avec ses différentes déclinaisons qui combinent toujours un pôle projectif et un pôle identificatoire (p.63). Il modélise alors un processus de transmission psychique, qu'il appelle « empiétement imagoïque », en montrant comment une telle transmission utilise les voies de l'identification projective. Cette notion rend compte de la manière dont une imago parentale un objet psychique du parent, s'impose ou est imposée comme objet d'identification d'un enfant et comme objet d'identification pour l'enfant (Ciccone 2014, p. 64).

L'étude de la transmission psychique consiste à s'intéresser à la façon dont le sujet construit des théories sur les transmissions dont il est l'objet ou l'agent, ou dont il imagine être l'objet. Il s'agit de rendre compte de ce que la transmission contient comme mythe, comme fantasme organisant les liens intergénérationnels, généalogiques. Pour Ciccone (2014), les fantasmes de transmission ont des fonctions dans la parentalité.

L'une des fonctions concerne la parentalité ordinaire, et la nécessité qu'elle contient de confirmation de la filiation. L'expérience de devenir parent produit en effet une réorganisation psychique qui fait suite à une crise ou une désorganisation préalable. On observe très facilement, dans le travail de la parentalité, le besoin de confirmation de la filiation (Ciccone, 2014, p.68). Ce besoin repose sur plusieurs raisons : d'une part des raisons narcissiques, liées à l'expérience de perte que suppose une telle transformation ; d'autre part des raisons œdipiennes, liées à l'expérience de transgression que suppose l'accès à la parentalité (l'enfant œdipien resté vivant dans le parent est persuadé que la parentalité comme la sexualité est interdite et réservée à une autre génération). Devenir parent suppose de tuer fantasmatiquement ses propres parents, de prendre leur place. Cet éprouvé de transgression fait que tout désir d'enfant est toujours porteur d'ambivalence.

Le besoin de confirmation de la filiation, le besoin de retrouver l'éprouvé d'être l'enfant de ses propres parents, le besoin de vérifier que ses propres parents sont toujours

vivants, le besoin de retrouver le contact avec ce qui en soi est un enfant dépendant et inscrit dans une lignée générationnelle, généalogique, participera au déploiement de fantasmes de transmission. Le besoin de trouver des traces de la filiation chez l'enfant témoigne aussi du poids d'altérité que contiennent la découverte et la rencontre du bébé. La confirmation de la filiation réduit aussi l'altérité du bébé. La nécessité de confirmer la filiation, de se reconnaître dans le bébé, et de se reconnaître comme enfant de ses parents, répond à la perturbation critique que produit la parentalité. Nombre de sujets, lorsqu'ils deviennent parents, renouent avec leurs propres parents, même s'ils étaient en conflit avec eux.

La parentalité contient l'exigence de maintenir en vie un bon parent. C'est ce que le parent demande à son enfant adolescent : « fais-moi vivre que je suis un bon parent » d'un bon enfant (Ciccone, 2012), d'un enfant qui réussit à l'école, surtout lorsque le parent n'a connu lui, enfant des frustrations quant aux niveaux scolaire ou professionnel. La façon dont le parent présente la réalité, est tributaire du niveau de sa propre demande de réparation de ses expériences infantiles. Plus il agit en réponse à l'enfant qu'il a été et non en réponse aux besoins de l'enfant adolescent, et plus il est en difficulté devant l'adolescent. Lorsqu'un parent attend trop que l'enfant soit une mère ou un père pour lui, il vit l'échec scolaire de l'adolescent comme une nouvelle expérience de frustration. Le parent développe alors de l'hostilité par rapport à l'adolescent (Ciccone, 2012). C'est ainsi l'échec scolaire de l'adolescent et la nouvelle frustration du parent, conduisent à la défaillance du lien parent-adolescent.

Selon Tsala Tsala (2009), la scolarisation des enfants s'apparente comme un projet familial. Cette tension vers un avenir meilleur qui dépendrait de la réussite scolaire des enfants engage les familles dans des processus économiques (au sens psychanalytique du terme) fait d'investissement, de privation, des attentes de désires divers. Ce qui se traduit par l'achat des fournitures scolaires, inscription des enfants à l'école, par les parents. Certains les scolarisent dans des structures scolaires de luxe, dans l'espoir que l'enfant acquière des savoir-faire qui seront bénéfiques pour lui et pour l'épanouissement de la famille.

Les parents de l'adolescent en situation d'échec scolaire confrontés, construisent des scénarios dans lesquels la tare dont est porteur l'enfant est l'effet d'une transmission, héritée d'un ancêtre. Une telle croyance même si elle repose éventuellement sur des éléments génétiques réels a différentes fonctions, au regard du traumatisme que représente une telle expérience (Ciccone, 2014, p. 71). L'adolescent qui échoue à son examen produit un certain nombre d'effets traumatiques, dont un effet de fracture du lien de filiation, avec une

expérience imposée d'altérité absolue, de séparation psychique brutale de la parentalité, l'adolescent étant projeté hors génération.

Si la situation d'échec scolaire de l'adolescent représente une expérience traumatique actuelle, ce traumatisme éveille des traumatismes passés auxquels il va se connecter, qu'il va rappeler à la mémoire, réveiller, réchauffer. D'après Ciccone (2014), le traumatisme actuel produit un réinvestissement d'expériences traumatiques passées, enfouies, oubliées, expériences traumatiques appartenant à l'histoire de la famille. Ces traumatismes peuvent, en effet, appartenir à l'histoire infantile du parent : événements réels ou traumatismes liés aux fantasmes infantiles, dont œdipiens, que la réalité n'aura pas suffisamment démentis (p.71).

L'échec scolaire de l'adolescent, mobilise les mouvements de haine du parent vis-à-vis de l'adolescent. Selon Ciccone (2012, p.182), si les mouvements de haine proviennent de ces expériences de frustration, de désillusion, on peut dire qu'ils proviennent également et surtout de la déception quant aux attentes narcissiques du parent. Si l'attente d'un parent est trop déçue, si le désir de réparation est trop fort, il entraîne tout un cortège de déceptions et de frustrations. L'enfant mythiquement désiré devient alors un mauvais objet de par le profond dépit qu'il éveille. Ce qui entraîne le désinvestissement des parents qui n'assure plus la fonction d'enveloppe pour l'enfant adolescent. La fonction miroir du groupe familial subit des attaques, alors l'adolescent en situation d'échec scolaire ne trouve plus des étayés à la régulation de ses émotions et vit une frustration narcissique qui le conduit au saut dans le vide.

Pour Vandecasteele et Lefebvre (2004, p. 284), le saut dans le vide une variable support à l'angoisse des sujets en état d'insuffisance de mentalisation et du travail de la pensée. Selon ces auteurs, le saut dans le vide correspond à un traitement psychique primaire qui se caractérise par une tentative de maîtriser l'angoisse par le passage à l'acte. Cette action de l'extrême représente une mise en acte d'un travail non psychisé. Chez nos participants, cela s'illustre par les conduites d'autolyse allant pratiques létales (breuvage des substances mortelles, pendaison se jeter sur l'autoroute), pour gérer l'angoisse générée par l'attaque à la parentalité issue de l'échec scolaire.

Pour appréhender l'objet d'étude, la recherche s'est orientée sur une étude clinique auprès de trois sujets adolescents ayant fait un passage à l'acte suicidaire après leur échec à un examen scolaire officiel. Ces adolescents sont des bénéficiaires de l'accompagnement psychosocial de l'Association Camerounaise de Prévention et de Lutte contre le Suicide,

située au quartier Nyaganza à Bertoua dans la Région de l'EST Cameroun. L'analyse des données de terrain part de l'hypothèse que : « l'empiètement imagoïque via ses mécanismes rend compte du saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire ». Les données collectées à l'aide des entretiens, ont été transcrites, dépouillées et analysées par l'analyse thématique de contenu. Au terme de cette analyse il ressort que, l'introjection est la variable qui s'exprime avec plus de redondance dans le discours de nos participants, par ce fait elle est la variable la plus lourde de signification dans les processus qui conduisent au saut dans le vide de l'adolescent en situation d'échec scolaire.

Bion (1962), décrit l'aspect introjectif de l'identification projective en décrivant comment la mère est le contenant qui va accepter de recevoir les identifications projectives de son enfant et puis de les transformer. C'est par cette capacité de la famille à introjecter les identifications projectives de l'adolescent qu'elle peut traiter les affects douloureux de l'adolescent générés par l'échec scolaire, et les lui restitués sous une forme tolérable. Selon Luquet (1961), quand l'objet est introjecté, il nourrit le self qui s'en trouve enrichi. L'introjection identificatoire établit l'objet dans le moi. Elle l'intègre au moi, tout en le désolidarisant de l'objet externe ce qui favorisera son indépendance. Certaines formes d'introjection de l'objet amènent un empiètement du Moi, empêchant la croissance et le développement psychique que Luquet (1961) appelle « identification imagoïque ».

L'introjection, se caractérise par des conflits internes à l'adolescent et l'attaque à la parentalité. Lorsque l'imago parentale pénètre l'espace intrapsychique de l'adolescent, elle devient source de lutte incessante pour l'adolescent, qui n'épouse pas l'imago projetée. Il mène une lutte incessante visant à maintenir à distance l'imago ce qui entraîne l'attaque à la parentalité.

L'attaque à la parentalité, créée par l'échec scolaire de l'adolescent, est la manifestation de la non satisfaction de deux vies infantiles. L'enfant qui reste vivant chez le parent avec ses traumatismes, blessures, qui n'obtient pas la correction et le pansement de ses blessures. Et l'enfant adolescent qui lui est dans un processus de construction de son identité qui passe par les périodes de crise (tache développementale) ne trouve pas ses appuis émotionnels auprès du parent.

Les résultats de cette étude nous amènent à penser à l'émergence des troubles ou pathologies du lien « bidirectionnelles ». Cette « bi-direction » se démontre dans le fait de la rencontre de deux vies infantiles en détresse. L'enfant adolescent qui ne répond aux attentes

narcissique de l'enfant vivant dans le parent, devient source de frustration pour le parent qui va manifester des affectes de haine vis-à-vis de l'adolescent et rend le parent indisponible à l'écoute de la détresse de l'enfant adolescent. Ce qui peut conduire à un burn out parental. Cet état du parent, devient en retour une source de frustration pour l'enfant adolescent. Il ne trouve plus ce parent qui était le contenant de ses affectes de détresse. On peut observer chez cet adolescent des conduites telles que la fugue, l'addiction, la délinquance et voir le saut dans le vide.

La souffrance familiale pour Aubertel (1994) cité par Granjon (2005, p 154), est une souffrance du groupe et en groupe. Elle correspond à un désappareillage des liens, à un désétayage des espaces psychiques individuels et groupaux, à une perte de l'ancrage filiatif. Il s'agit d'une souffrance psychique de chacun, d'une angoisse liée à la dissolution du lien d'appartenance familial et au sentiment de perte d'identité. Pour cet auteur, ce sont les liens et plus particulièrement les alliances inconscientes constitutives des liens qui sont détruits, laissant chacun et le groupe aux prises avec ce qu'il ne peut gérer par lui-même. Les manifestations de souffrances familiales peuvent être groupales ou individuelles.

Le défi dans la clinique des adolescents manifestant les troubles ou pathologie du lien, sera de détecter les traumatismes et blessures du parent projetés et identifiés à l'adolescent. Ce qui n'a pas été figuré, représenté, les objets perdus des parents, les traumatismes ou les deuils impossibles, qui se transmettent des parents aux enfants, constituant des « traces sans mémoire » qui s'imposent par différentes voix (voies) et font violence (Granjon 2005, p. 153).

Cette vie infantile du parent qui affecte le lien parent-adolescent, peut être traitée dans une cure familiale psychanalytique. Il s'agit d'un travail psychanalytique groupal avec l'ensemble du groupe familial. Car pour Granjon (2005, p. 154), ce travail trouve sa place lorsque la souffrance d'un ou plusieurs membres de la famille met en évidence le dysfonctionnement de l'appareil psychique familial et son désencrage filiatif. Elle est indiquée lorsque les enveloppes psychiques familiales et individuelles font défaut, lorsque les liens familiaux sont détruits, lorsque les espaces psychiques sont confondus, lorsque les repères identificatoires ont disparu, en particulier sous l'effet de traumatismes actuels ou passés. Le travail de transformation des éléments inconscients trans-individuels ou remis en jeu dans les liens du groupe, qui incombe habituellement au groupe et participe aux processus de refoulement, est alors empêché.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aisenstein, M. (2020). *Désir, douleur, pensée. Masochisme originaire et théorie psychanalytique*. Ithaque.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Puf
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau (2e éd.)*. Dunod.
- Barrer, L., & Gimenez, G. (2013). La fonction d'étayant et conteneur de l'institution comme supports à la reconstruction des enveloppe familiales effractées. *Divan familial*, 30(1), 37- 48.
- Becker, E. (2014). Comprendre et prendre en charge la tentative de suicide chez l'enfant. *L'information psychiatrique*, 90(2), 141-148.
- Bel-avocat, A. (2021). Obligation scolaire et responsabilité de l'Etat. <https://bel-avocat.fr/index.php/actualites/137>.
- Bodin, L. (2020). *L'enseignement scolaire : manifestations, caractéristiques des élèves engagés et influences des cours à distance*. Duma.
- Bolger, C. (2003). Identification projective. *Gestalt*, 24(1), 141-159.
- Bourdin, D. (2019). L'identification en psychanalyse ? *Revue française de psychanalyse*, 83(2), 347-365.
- Brousseau, J. (2018). Le vieillissement normal, le vieillissement pathologique et la question de la fonction biologique [Mémoire de master, Université Laval Québec].
- Cannard, C., & Tristan, B. (2019). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent a la recherche de son identité*. De Boeck.
- Căprioară, D., Dumitru, M., Moraru, M., & Moroianu, M. (2017). Le combat de l'échec scolaire par le partenariat école-famille. *Pensée plurielle*, 46(3), 33-47.
- Ciccone, A. (2012). Aux sources du lien tyrannique. *Revue française de psychanalyse*, 72(1), 173-191.
- Ciccone, A. (2014). Transmission psychique et parentalité. *Cliopsy*, 11(1), 17-38.
- Ciccone, A. (2014). Transmission psychique et fantasme de transmission. La parentalité à l'épreuve. *Cahier de psychologie clinique*, 43(2), 59-79.

- Ciccone, A., & Lhopital, M. (2020). *Narcissisme à la vie psychique*. Dunod.
- Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence : d'où venons-nous, où allons-nous ? *enfant*, 2(2), 213-223.
- Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes en sciences sociales et de la santé 2e éd.*. PUQ.
- Corcos, M. (2009). *La terreur d'exister : Fonctionnements limites à l'adolescence*. Dunod.
- Cortes-Diaz, C. (2005). La scolarisation, un droit et un devoir. *Plein droit*, 64 (1), 3- 6.
- Cuynet, P. (2010). Lecture psychanalytique du corps familial. *Divan familial*, 25(2), 11-30.
- Cuche, C., & Genicot, A. S. (2010). L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs. *Enfance*, 1(1), 111-128.
- Dechef, G. (2005). L'étayage et la violence sur le victima. *Le divan familial*, 15(2), 139-151.
- Deffieux, J, P. (2004). Le risque suicidaire. *La cause freudienne*, 58(3), 49-55.
- Dejours, C. (2002). Technique psychanalytique et référence au corps érogène en psychosomatique. *Revue française de psychosomatique*, 21(1), 119-131.
- Denis, A. (2009). La relation de masse. *La relation de masse*, 73(1), 81-95.
- Doron, R., & Parot, F. (2007). *Dictionnaire de Psychologie*. PUF.
- Discour, V. (2011). Changement du corps et réaménagement psychique à l'adolescence. *Les cahiers dynamiques*, 50(1), 40-46.
- Dolto, F. (1998). *La cause des adolescents*. Laffont Abert.
- Eiguer, A. (2006). L'inconscient de la maison et la famille. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 37(2), 23-33.
- Eiguer, A. (2010). Liens narcissiques et objectaux du couple et leur articulation avec la différence de genres. *Le divan familial*, 24(1), 147-165.

- Eiguer, A. (2011). Transmission psychique et trans-générationnel. *Champ-psy*, 2(60), 13-25.
- Eiguer, A. (2016). La maison, un lieu de vie et de bien-être. *Enfance & psy*, 72(4), 17-28.
- Engono, E. (2011). *Les déflatés de la fonction publique au Cameroun : du rêve de la réussite sociale au désenchantement*. Bulletin de l'APAD. <https://journals.openedition.org/apad/458>
- Fain, M., & David, C. (1963). Aspects fonctionnels de la vie onirique. *Revue française de psychanalyse*, 27(2), 241-399.
- Fortin, F-M., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Education.
- Frankard, A. C. (2007). Pathologie du lien et attachement aux sources de l'étayage. *Dialogue*, 176(2), 105-117.
- Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme*. Payot.
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*. Métapsychologie. Puf.
- Fromentin, C. (2012). *La psychiatrie face au suicide*. Manuel de psychiatrie clinique et psychopathologique de l'adulte. Puf. <https://www.cairn.info/publications-de-CI%C3%A9ment-Fromentin--134649.htm>
- Granjon, E. (2005). Les configurations du lien familial. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45(2), 151-158.
- Goldbeter, M. E. (2005). Enfant tyran, la famille en souffrance. *Introduction*. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 34(1), 5-11.
- Goleman, D. (1995). *L'intelligence émotionnelle : Comment transformer ses émotions en intelligence*. Daniel Goleman.
- Golse, B. (2016). Plus de suicides en préadolescence ? *Adolescence*, 34(2), 385-404.
- Guyotat, P. (2005). Lecture psychanalytique du corps familial. *Divan familial*, 25(2) ; 11-30.
- Hache, A. (2016). Le passage à l'acte adolescent une tentative ratée de production du sujet. *Recherches en psychanalyse*, 20(2), 126-132.

- Hollender, J. (2021). La crise d'ado n'aura pas lieu. Solar.
- Huerre, P., & Lida-Pulik, H. (2003). Conduites suicidaires à l'adolescence (à partir d'une pratique d'hospitalisation avec études). *Le Carnet PSY*, 85(8), 26-29.
- Hungo, P. (2005). La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ?. *Mondes en développement*, 132(4), 13-28.
- Joubert, C. (2007). Le rôle du Trans générationnelle dans le lien de couple. *Le Divan familial*, 18(2), 69-79.
- Journal du Cameroun. (2020). Suicide et tentative de suicide à la suite de la proclamation des résultats officiels. <https://www.journalducameroun.com/cameroun>.
- Journal du Cameroun. (2021). Suicide et tentative de suicide des élèves à la suite de la proclamation des résultats officiels. <https://www.journalducameroun.com/cameroun>.
- Kaës, R. (1990). Définitions et approches du concept de lien. *Adolescence*, 26(3), 763-780.
- Kaës, R. (1988). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. *Etudes psychanalytiques*, 15(2), 1-46.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Dunod.
- Kaës, R. (1993). *Crise, rupture et dépassement*. Dunod.
- Kaës, R. (2005). Pour inscrire la question du lien dans la psychanalyse. *Le divan familial*, 2(73), 94-140.
- Kaës, R. (2008). Définitions et approches du concept de lien. *L'adolescence*, 3(3), 763-780.
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 1(34), 13-40.
- Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Dunod.
- Kernier, N., Marty, F., Chambry, J., & Laudrin, S. (2005). Tentative de suicide et processus identificatoire à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, 48(1), 89-114.

- Kernier, N., Chambry, J., & Alvin, P. (2009). Penser le geste suicidaire à l'adolescence et observer l'évolution à moyen-terme du fonctionnement psychique. *Cahier de psychologie clinique*, 33(2), 43-58.
- Kidiss, B. (2019). *Dans quels pays africains se suicide-t-on le plus ?*. Allo docteurs africa.
- Kunnen, S. E., & Harke, A. B. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *Adolescences*, 35(2), 183-203.
- Ladame, F. (2007). Approche thérapeutique de la crise suicidaire à l'adolescence. *Psychothérapies*, 27(4), 207-212.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Puf.
- Lesourd, S. (2001). *Le féminin : un concept adolescent ?*. Erès.
- Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 de l'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Loncan, A., Eiguer, A., & Aubertel, A. (2011). Réunir pour séparer : le lien familial à l'adolescence. *Le Divan familial*, 27(2), 7-9.
- Marcelli, D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser*. Erès.
- Martha, C., & Griffet, J. (2006). Sauter dans le vide : le base-jump, le jeu le plus sérieux du monde. *Ethnologie française*, 36(4), 635-642.
- Mekaoui, N. (2007). Popularité du nom de famille. www.filae.com.
- Mellier, D., Belot, R.A., Candili-Huisman, D. & Gunet, P. (2015). *Le bébé et sa famille : Place, identité et transformation*. Dunod.
- Melman, C. (2005). Nous ne sommes pas d'accord : la parole réunit et sépare. *Journal française de psychiatrie*, 28(1), 48-50.
- Meloupou, J-P. (2013). *Manuel de psychologie de développement de l'enfant et de l'adolescence*. L'Harmattan.
- Mgbwa, V. (2011). Image de soi de l'adolescente qui tombe en transe dans les établissements scolaires. *Syllabus review*, 2(2), 129-162.
- Morel, G. (2004). Le suicide est-il un acte?. *Savoirs et clinique*, 5(2), 11-18.

- Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociales*. Groupe inter press.
- Nguimfack, L., Caron, R., Beaune, D., & Tsala Tsala, J.P. (2010). Traditionnalité et modernité dans les familles contemporaines : un exemple africain. *Psychothérapie*, 1(30), 25-35.
- Nicolo, A. M., & Jaroslavsky, E.A. (2009). Le lien Primaire : la matrice du lien. *Revue internationale de psychanalyse du couple et de la famille*, 6(2), 103-115.
- Nóvoa, A. (2004) Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation. *La profession d'enseignant aujourd'hui*.
<https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01.0225>.
- Oppenheimer, A. (2010). In memoriam. Le retour de l'identité dans la psychanalyse : perspective historique et critique. *Champ-psy*, 58(2), 9-22.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2019). *Suicide : toutes les 40 secondes, une personne met fin à ses jours*. <https://www.who.int/fr/news/item/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds>.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2020). Tous les pays touchés : Le suicide fait davantage de victimes que la guerre ou les catastrophes naturelles et concerne le monde entier. <https://www.preventionsuicide.be/fr/je-cherche-des-infos/chiffres-monde.html>.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2021). *Rapport mondial sur le suicide*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Pédinielli, J. L., & Fernandez, L. (2020). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Armand Colin. <https://halldulivre.com/livre/9782200626853-l-observation-clinique-et-l-etude-de-cas-4e-edition-jean-louis-pedinielli-lydia-fernandez>
- Petot, D. (2014). *Les états dépressifs dans l'évaluation clinique en psychopathologie de l'enfant*. Dunod.
- Petre, C., Simion, L., & Marica, M. A. (2017). La culture familiale de l'échec scolaire. *Pensée plurielle*, 46(3), 19-31.

- Pierron, J. P. (2012). La délicate essence de la familial : rêverie e créativité dans le groupe familial d'après André Ruffiot. *Le divan familial*, 29(2), 11-25.
- Pirlot, G. (1997). *Les passions du corps : la Psyché dans les addictions et les maladies auto-immunes*. Dunod.
- Pirlot, G. (2014). Alexithymie et pensées opératoire. *Hermès la revue*, 1(68), 78-81.
- Pommier, G. (2011). Spécificité du « passage à l'acte » suicidaire. *La clinique lacanienne*, 20(2), 97-112.
- Raoul, P. A. (2006). Clinique et psychopathologie du passage à l'acte. *Bulletin de psychologie*, 1(481), 7-16.
- Reboul,
- Rioux, A. F. (2013). Imago parentale et idéaux des enseignants. *Connexion*, 99(1), 141-152.
- Roussillon, R. (2015). La fonction symbolique de l'objet. *Journal de psychanalyse*, 48(89), 257-286.
- Rouyer, V. (2012). Approche systémique de la famille : actualité de la recherche et pratique clinique. *Devenir*, 24(4), 269-274.
- Savio, A. (2021). La dépression, signes dépressifs. *La clinique- e-santé*.[www.la-clinique-e-santé. Com/blog/dépression/08/07/2021](http://www.la-clinique-e-santé.Com/blog/dépression/08/07/2021).
- Sirven, R. (2009). Les données du développement pubertaire : *puberté adolescence. Relaxation thérapeutique pour adolescent*, 1(7), 11-39.
- Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Fondation Paul Delvaux.
- Smith, J., Steffa, A-J., & Man, L. (2019). *La régulation des émotions dans la famille : L'ICV auprès des parents, des enfants et des adolescents*. Dunod.
- Tchokoté, E. C. (2021). De l'enfant imaginaire à l'enfant réel : réalité psychique subjective des parents ayant un enfant infirme moteur cérébral au Cameroun. *Psychologie clinique*, 1(51), 171-183.
- Todorov, L. (2017). Tentatives de suicide par saut dans le vide : étude rétrospective de 236 patients pris en charge en psychiatrie de liaison [Thèse de doctorat,

Université paris Descartes faculté de médecine paris Descartes].
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03629787>.

- Tsala Tsala, J.P. (2004). Fonctions parentales et recomposition familiale. *Le divan familial*, 13, 139-150.
- Tsala Tsala, J.P. (2006). *La psychologie telle quelle perspective africaine*. PUCAC.
- Tsala Tsala, J.P. (2007). Secret de famille et clinique de la famille Africaine. *Le Divan familial*, 2(19), 31-46.
- Tsala Tsala, J.P. (2009). *Familles africaines en thérapie : Clinique de la famille camerounaise*. L'Harmattan.
- Tychev, C. (2010). Alexithymie et pensée opératoire : approche comparative clinique projective franco-américaine. *Psychologie clinique et projective*, 60(1), 177-207.
- Vandecasteele, I., & Lefebvre, A. (2004). Le saut dans le vide : Approche clinique des enjeux psychiques de la prise de Risque. *Psychologie clinique et projective*, 1(10), 275-290.
- Vandecasteele, I., & Lefebvre, A. (2006). De la fragilisation à la rupture du lien social : approche clinique des impacts psychiques de la précarité et du processus d'exclusion sociale. *Cahiers de psychologie clinique*, 26(1), 137-162.
- Vallée, D. (2008). Tentative de suicide et suicide, les tragédies de l'adolescence. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 40(1), 237-252.
- Vallon, S. (2008). (Qu'est-ce qu'une famille ? Fonctions et représentations familiales. *VST-Vie sociale et traitement*, 89(1), 154-161).
- Verjus, A., & Boisson, M. (2005). Le parent et le couple au risque de la parentalité : l'apport des travaux en langue anglaise. *Information sociale*, 391(10).
- Vieillard. E. (2016). *La crise suicidaire : reconnaître et prendre en charge*. ANAES.
- Zamensky, E. (2007). L'identification projective parentale. *Gestal*, 32(1), 129-141.

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES ARTS, LETTRES ET
 SCIENCES HUMAINES

 DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace – Work – Fatherland

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF ARTS, LETTERS AND
 HUMANS SCIENCES

 PSYCHOLOGY DEPARTMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **EBALE MONEZE Chandel**, Professeur des Universités, Chef du Département de Psychologie, atteste que **M. EFFA Sainclair Arnold**, matricule 15D230, étudiant en Master 2 au Département de Psychologie de l'Université de Yaoundé 1, a libellé son sujet de mémoire de Psychopathologie et psychologie clinique comme suit :

« Empiètement imagoïque et saut dans le vide des adolescents en échec scolaire ».

Ses travaux qui s'effectuent sous la direction du Professeur **MGBWA Vandelin** nécessitent une investigation sur le terrain.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 06 AVR 2022

Le Chef de Département


Ebale Moneze Chandel
 Professeur Titulaire

Effa sainclair Arnold
Etudiant de l'Université de Yaoundé 1
Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaine
Département de Psychologie
Matricule 15D230
Tel : 694211757

Yaoundé le 10 Mai 2022



A

*Monsieur le Président de l'Association
Camerounaise de Prévention et Lutte Contre le Suicide*

Objet : *demande de recherche*

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute bienveillance, solliciter une permission de recherche auprès des bénéficiaires de votre organisation dans la ville de Bertoua.

En effet je suis étudiant en Master II, à la Faculté des Arts, Lettre et Science Humaine au Département de Psychologie de l'université de Yaoundé 1. Dans le cadre de la rédaction du mémoire de Master, je mène une recherche dont le sujet est : « *empiètement imagoïque et saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire : Etude de cas* ». Cette étude fait référence au passage à l'acte suicidaire des adolescents en échec scolaire et nécessite une investigation empirique auprès des sujets adolescents suicidant.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez accepter Monsieur le Président l'expression de mon plus grand respect.

Pj : copie d'attestation de recherche

EFFA Sainclair
Arnold



ASSOCIATION CAMEROUNAISE DE PREVENTION ET DE LUTTE CONTRE LE SUICIDE

Siège : Bertoua / Est Cameroun

Email : [stopausuicideacpls@gmail.com/](mailto:stopausuicideacpls@gmail.com)

Facebook : Association camerounaise de prévention et de lutte contre le suicide

Téléphone : (+ 237) 675 25 58 27 / (+237) 693 36 70 89

Le Président

A

Monsieur EFFA Sainclair Arnold

Objet : *autorisation de recherche*

Faisant suite à votre demande de recherche auprès de nos bénéficiaires sur le thème : « *empiètement imaginaire et saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire : Etude de cas* », et dans le souci de promouvoir les études sur les tentatives de suicide et le suicide, nous vous informons que nous marquons notre accord à mener vos investigations auprès de nos bénéficiaires de la cellule d'écoute de l'antenne de Bertoua sise à la descente Foyer Batié.

Nous vous rappelons également de respecter les règles d'éthiques en vigueur en matière de recherche en science humaine (le consentement éclairé, l'anonymat des participants, la confidentialité...).

Bertoua le... 1^{er} 6. MAI. 2022

Le Président



Alain Lamou Bila
PLET - Droit

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

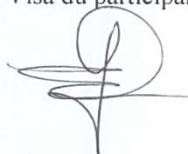
Sujet : *Empiètement imagoïque et saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire*

A l'intention du participant

Les informations recueillies auprès du participant dans le cadre de cette recherche sont anonymes et confidentielles. Elles ne peuvent être exploitées dans le but autre que scientifique. La participation à cette recherche est volontaire. Vous avez le droit de vous retirer à tout moment au cours de l'étude. Aucune information permettant de vous identifier ne figure sur ce formulaire. Comme dans toute recherche scientifique, nous souhaitons avoir le maximum d'informations pour comprendre le phénomène que nous étudions. Toutefois, ces informations pourront être utilisées dans les publications scientifiques, mais sans que l'on ne puisse vous identifier. C'est pourquoi nous osons croire que votre participation est indispensable.

On vous a expliqué la teneur de l'étude, vous avez lu et compris le formulaire de consentement éclairé, nous avons répondu à vos questions et nous convenons que vous participerez à cette étude. Nous allons vous remettre une copie de ce présent formulaire dûment signé.

Visa du participant et date suivi de la mention « lu et approuvé »

 16-Mai-2022
lu et approuvé

Visa du chercheur et date suivi de la mention « lu et approuvé »

 16-05-2022
lu et approuvé

Nous vous remercions de votre participation.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE

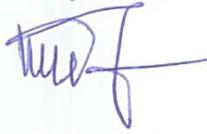
Sujet : *Empiètement imagoïque et saut dans le vide de l'adolescent en échec scolaire*

A l'intention du parent/ tuteur

Les informations recueillies auprès du participant dans le cadre de cette recherche sont anonymes et confidentielles. Elles ne peuvent être exploitées dans le but autre que scientifique. La participation à cette recherche est volontaire. Vous avez le droit de retirer à tout moment votre enfant au cours de l'étude. Aucune information permettant de vous identifier ne figure sur ce formulaire. Comme dans toute recherche scientifique, nous souhaitons avoir le maximum d'informations pour comprendre le phénomène que nous étudions. Toutefois, ces informations pourront être utilisées dans les publications scientifiques, mais sans que l'on ne puisse vous identifier. C'est pourquoi nous osons croire que votre avis est indispensable.

On vous a expliqué la teneur de l'étude, vous avez lu et compris le formulaire de consentement éclairé, nous avons répondu à vos questions et nous convenons que votre enfant participe à cette étude. Nous allons vous remettre une copie de ce présent formulaire dûment signé.

Visa du parent et date suivi de la mention « lu et approuvé »

 lu et approuvé
16 Mai - 2022

Visa du chercheur et date suivi de la mention « lu et approuvé »

 16-05-2022
lu et approuvé

Nous vous remercions de votre participation.

Ncoul : Jeune garçon âgé de 17 ans

Premier entretien : durée 45 min

Chercheur : Vous avez vécu une situation après votre échec à l'examen officiel, racontez-nous.

NC : (...) où est ce que je dois même commencer ? Vraiment l'histoire est longue. Soyez seulement patient parce que je vais commencer avant même l'échec avec même la classe de première.

Chercheur : Nous vous écoutons.

NC : Ok mon père est Infirmier Diplômé d'Etat ma mère institutrice. Je suis le seul garçon et je suis l'aîné de 3 enfants les deux autres sont des filles. Elles sont encore à l'école primaire ma mère a eu trop de problème d'accouchement après ma naissance. D'où ce grand écart entre moi et mes deux petites sœurs. Bref voilà déjà la situation de la famille. Maintenant, pour ce qui concerne ma scolarité j'ai bien fait mon primaire sans reprendre une classe et comme en ce moment j'étais le seul enfant de mes parents j'avais toujours ce que je voulais et même plus j'étais le centre de l'attention de mes parents. Bref j'étais au petit soin et papa m'appelait mon petit moi. Car c'est son nom que je porte et on se ressemble comme deux gouttes d'eaux. Mais ce que mon père n'aimait pas souvent c'est quand je demandais de jouets du genre voiture, ballon ou pistolet. Il achetait je me souviens seulement de choses qui ont trait à l'école : des livres avec des dessins, images qui parlent des expériences avec animaux, qui parle de la science en fait c'était même de la biologie quand je regarde.

Chercheur : Et comment vous vous sentiez quand il le faisait ?

NC : Ah !! je n'avais pas le choix je prenais seulement. Mais je ne regardais pas trop souvent ces livres : sauf quand lui-même les ouvrait pour m'expliquer ce qui y avait. Puis j'ai fini par souvent être curieux à observer les insectes quand on allait au village. Je pense qu'il me préparait déjà à faire une série scientifique quand je vois bien.

Chercheur : Et pourquoi le dites-vous ?

NC : Quand je revois tous ces événements et les jeux avec mon père. Et même ma mère m'appelait toujours quand elle nettoyait la viande pour m'expliquer les parties internes de bête et même maintenant c'est moi qui décapite que ce soit le poulet ou autre viande à la maison. Mais, quand je grandissais et que je suis allé à Douala c'était les immeubles qui

m'impressionnaient. Et j'avais pensé être maçon à l'époque car je ne connaissais pas que c'était l'œuvre des architectes. Mais au cours moyen 2 quand il fallait faire le concours j'ai sollicité faire le lycée technique mais mes parents ont refusé. Ils m'ont expliqué que c'est pour ce qui sont déjà vieux à l'école et qui ne sont pas sage. (Silence avec un sourire).

Chercheur : Qu'est-ce qui vous fait sourire ?

NC : Rien de spécial, je revois comment on trompe les enfants et moi-même je le fais avec mes petites sœurs. Bref, j'arrive au lycée je fais classe de 6^e, 5^e et 4^e mes parents ont demandé au principal du collège que je fasse le BEPC en 4^e. Par coût de chance je réussie. Non pas par coût de chance, ils avaient mis le paquet en payant des répétitions en math, physique, chimie et technologie même mon père me répétait en biologie car il a un BAC "D". Et comme j'ai eu mon BEPC, j'étais très content, mes parents aussi et j'ai eu pour cadeau une tablette. Et je me retrouve en train de faire la seconde C sans faire la classe de 3^e. je ne m'en sortais vraiment pas pour dire vrai. Même avec les répétitions que payait mon père, mais malgré tout j'ai été repêché pour la classe de 1^{ère}. Je crois que si j'étais en 2^{nde} A ça pouvait être simple j'ai voulu changer de série mais mes parents ont refusé et je ne comprenais toujours pas pourtant ma mère est enseignante elle devrait déjà me comprendre mais bon.

Ouf mon Dieu. Arrivé en 1^{ère} donc c'était le "terminatore".

Chercheur : C'est-à-dire ?

NC : Des heures de répétition sans loisir, ma mère m'a confisqué la tablette. Elle m'a promis que si je réussis elle me le rendait ; je ne pouvais plus jouer avec mes deux petites sœurs, je devais seulement « boire les cahiers ».

Chercheur : Et comment était les résultats séquentiels ?

NC : Au premier trimestre j'avais eu 08 de moyenne vous voyez déjà la raison pour laquelle j'avais été privé de mes loisirs ? Au deuxième trimestre j'ai eu 10 et le troisième j'ai eu 09 de moyenne. Ça n'a pas été facile.

Chercheur : Et vous à ce moment qu'est-ce que vous rentriez ?

NC : Au départ c'était pénible mais avec toutes les promesses que m'a faite mon père je m'étais aussi mis au travail.

Chercheur : Il y avait quoi comme promesses ?

NC : D'abord récupéré ma tablette, un voyage touristique par train, j'aime voyager et c'était pour aller au Nord Cameroun puis à Kribi avec mon père et c'était moi qui devait être maître de ce voyage c'est-à-dire papa me donne l'argent et c'est moi qui décide des dépenses, je devais être un peu comme le chef de la maison.

Chercheur : Et ?

NC : La déception totale j'échoue le probatoire. J'avais composé le code pour avoir le résultat et là (...) et là (...) tout est devenu vide dans ma tête. J'étais à la maison avec ma mère et mes deux petites sœurs. Je suis vite allé dans ma chambre. J'ai pleuré mais sans faire de bruit et sans rien dire à ma mère qui était dans la cuisine. Je pensais à leur réaction et beaucoup plus de mon père. Ça n'a pas tardé ma mère écoutant les éclats de voix de mes amis voisin qui faisaient le probatoire avec moi est venu pour me demander si je n'ai pas le code pour vérifier mon résultat. Quand elle m'a vu elle a su direct que je n'ai pas eu mon examen. Elle s'est mise en colère elle disait « tu n'es rien qu'un gros enfant gâté, qui veux vivre la grande vie dans les poches de ses pauvres parents. Attend ton père ici tu vas sentir ». Elle s'est empressé à appeler mon père je me souviens ne prenait pas le téléphone elle lui a laissé le message ; elle continuait à bavarder disant que quand les voisines parleront de leurs enfants, moi je vais rester là avec la queue entre les jambes. Pourtant nous sommes une famille de bonne vie tu as tout ce que les autres qui ont réussis n'ont pas. En ce moment j'avais beaucoup d'idées qui passait dans ma tête j'ai même d'abord espéré que c'était des faux résultats et qu'un camarade m'appelle pour me dire que j'ai réussis, je voulais rappeler mes amis je me disais que si eux ils ont réussi j'aurai honte.

Et quand mon père a lu le message de ma mère, il a toute de suite appelé la maman et lui dit de me transmettre la nouvelle s'il me trouve à la maison lui et moi allons porter le même pantalon. Je ne savais quoi faire ou quoi dire. Je me souviens que ma petite sœur qui avait 7 ans est venu me dire de ne pas pleurer elle va me défendre devant papa. Ça m'a même un peu consolé, je pense bien. Elle est sortie et a tiré la porte de ma chambre quand mon père est arrivé, j'ai entendu ma petite sœur lui dire que je suis sortie que je ne suis pas à la maison. Mais ma mère lui ai dit que je suis dans la chambre. Il est venu tapé sur moi et disait que l'ai déçu je lui fais honte. Les enfants des collèges qui n'ont pas une vie aisée comme nous ont réussis. Il disait "Dieu pourquoi m'avoir donné un seul garçon mieux rester sans fils... avec tout ce que je dépense sur cet idiot. Il n'a pas pitié de moi. Si je pouvais changer de nom je te retirerais mon nom. Vraiment c'était horrible. Il y avait toujours ma petite sœur qui était assise près de moi me demandant de ne pas pleurer. Elle m'a dit tout bas d'aller me cacher.

Puis mon père est venu l'a tiré près de moi en disant qu'elle quitte je vais lui transmettre la poisse. Ouf ouf c'était violent. Les voisins qui ont suivi les éclats de voix, sont venu calmer mes parents en leur disant que j'étais encore jeune et que je peux bien reprendre en plus, que je n'étais aussi mauvais enfant dans le quartier. Mais mon père disait qu'il misait tout sur moi car je suis son seul fils.

Les jours après environ une semaine, à part mes petites sœurs, mes parents m'adressait plus vraiment la parole je crois que ma présence était égale à mon absence. On était à Douala et les autres oncles habitaient loin de la maison. Je suis sorti sans ne dire à personne où j'allais moi-même je savais pas où j'allais. J'étais à pied j'étais arrivé à l'échangeur de la Elf je me suis dit si je disparaissais mon père aurait ce qu'il désire rester sans fils. Mais j'ai trouvé que l'échangeur n'était pas haut j'aurais seulement des fractures. Il faut que je fasse ce qui va me faire disparaître, alors j'ai vu des camions roulant à vive allure je me suis jeté sur l'autoroute. Je ne sais pas ce qui s'est passé par la suite mais la voiture m'a percuté, je veux dire que les roues ont broyées mes jambes c'est pour cela que j'ai deux jambes amputées. On m'a amené à l'hôpital pour les soins. j'y ai fait 3 jours sans voir mes parents. C'est grâce aux images publiées dans les réseaux sociaux que mes camarades m'ont reconnus et ont alerté mes parents.

Je n'étais pas encore bien conscient mon père est venu me retrouvé à l'hôpital j'ai vu mon père s'effondré en larmes. Il était inconsolable moi-même je ne savais pas que je n'avais plus mes deux jambes, j'étais fatigué mais je reconnaissais bien mon père qui pleurait à haute voix. Je l'entendais dire j'ai tué, j'ai tué mon fils, pardon mon petit moi ne part pas s'il te plait. On l'a fait sortir je me suis rendormis. Puis quand j'ai repris conscience, c'est en ce moment que j'ai su que je n'avais plus mes deux jambes. J'ai encore plus culpabilisé je ai crié je veux mourir, je veux vraiment mourir, j'ai tout arraché ce qui avait sur moi. C'était vraiment dure c'était un autre tourbillon dans la grande famille moi qui pensait doublement déçu mon père échec et plus de donner un enfant infirme c'est dur. Mon père de son côté, a voulu lui aussi mettre fin à sa vie mais ma mère l'avait attrapé l'a en empêché.

Chercheur : Et maintenant quel est votre regard après ces évènements ?

NC : C'est vrai que de temps en temps on regrette mais avec l'aide des hommes des églises et du psychologue on se remet la preuve, je fréquente et déterminer à finir mes études secondaires. Je compte continuer mes études supérieures s'il plait à Dieu au Nigéria.

Chercheur : Nous vous remercions pour votre disponibilité d'expression libre. Nous reviendrons vers vous pour des informations complémentaires.

NC : Je suis disponible pour d'autres informations que vous désirerez.

Chercheur : Merci beaucoup à vous et à la prochaine.

Deuxième entretien avec Ncou

Duré : 23 min

Chercheur : Bonjour et merci d'avoir honoré à ce rendez-vous. Nous espérons que vous allez bien.

NC : Je vais bien.

Chercheur : La fois passée vous nous disiez que vous avez quitté la maison pour vous rendre chez un oncle. Et en cours de route vous avez voulu disparaître de la vie. Pouvez-vous nous expliquer pourquoi ?

NC : Oui !!oui comme je vous avais raconté les événements et le climat de la maison, je ne pouvais plus supporter. Les parents ne m'adressaient plus la parole. Pour eux en ce moment-là je ne devais même pas naître ou exister. C'est ce qui me passait à l'esprit quand je marchais et là je me suis jeté en route, à l'autoroute pour que ce camion m'écrase.

Chercheur : Et ton échec au probatoire alors ?

NC : A vrai dire, pour être franc à l'intérieur de moi je m'attendais un peu car je savais au plus profond de moi que cette série me dépassait. Mais comme tout le monde, qui apprend même quand on ne maîtrise pas et qu'on étudie chaque jour, il y a de l'espoir, donc je ne peux pas dire que je n'étais pas déçu. Quand tu as des camarades qui réussissent, des voisins qui réussissent, et que tu échoue, avec des répétiteurs presque dans toutes les matières. N'est touché au plus profond de son être. Je peux comprendre que mes parents se fâchent. Mais le traitement que j'ai reçu à ce moment et leurs paroles était très dur. Ils n'ont pas compris que même moi, je n'étais pas content de mon résultat. C'est leur réaction qui m'a le plus touché plus que l'échec. Je ne comprenais plus rien du tout. Je n'étais plus leur enfant. Je savais plus qui ou quoi j'étais pour eux.

Chercheur : Je vois. Mais avec tes parents, échangez-vous sur tes projet d'avenir ?

NC : Je pense, ils ne me l'ont pas dit clairement que pour eux je devais être médecin. Car mon père m'avait dit qu'il voulait être médecin. Mais il n'avait pas réussi le concours et à voir leur insistance que je fasse l'enseignement général et la série scientifique. Mais avec tout ce qui s'est passé, ils ont changé d'avis. C'est moi plutôt qui souhaite maintenant faire des études en pharmacie je pense que mon père sera fier de moi.

Chercheur : Tu dis que ton père sera fier de toi, et pourquoi ?

NC : Ah oui j'ai oublié de vous le dire tout à l'heure. Je précise d'abord que l'année que mon père échoue la faculté de médecine était l'année que ma mère m'a conçu. Le père de ma mère avait fait des problèmes à mon père. Ce qui a fait que ma mère a arrêté ses études et est allé vivre avec mon père. Qui lui de son côté ne pouvait plus continuer ses études universitaires pour s'occuper de maman et de la grossesse. Papa est le seul parmi ses frères qui n'a que le BAC. Donc je pense que si je suis docteur en pharmacie je ferais la fierté de mon père.

Chercheur : Ok ! Nous allons arrêter là. Merci pour la disponibilité. Je reviendrais vers vous pour d'autres informations.

NC : Je serais disposé à vous répondre.

PREMIER ENTRETIEN AVEC BLEF

Jeune fille âgée de 16 ans

Duré : 30 min

Chercheur : Vous avez vécu une situation après votre échec à l'examen officiel l'année dernière, racontez-nous.

BF : Cet échec avait bouleversé beaucoup de choses vraiment, vraiment beaucoup de choses.

Chercheur : Oui ??

BF : Je suis allé à l'école car on devait afficher les résultats avec mes camarades du quartier. Il était 15h je me rappelle bien. Il y avait beaucoup d'élèves au babillard pour voir leurs noms. J'étais angoissé et j'avais le cœur qui battait avec des envies d'uriner je pense que les pipis sortaient un peu sans que je ne les retienne. Je ne pouvais pas bien m'approcher des listes il y avait le monde. Mais certains de mes camarades étaient sur les listes. Puisque tous ont vu leurs noms. J'ai donc crié à l'un d'eux de regarder aussi mon nom. Il a cherché il m'annonce qu'il ne voit pas mon nom, les autres aussi ont aussi cherché il n'y a pas mon nom. Alors là [...]

Chercheur : Qu'est ce qui s'est passé ?

BF : Je ne croyais pas je doutais il fallait que je vois ça avec mes propres yeux en espérant que mon nom figure dans la liste. J'ai attendu que les gens diminuent je me suis faufilé entre ceux qui étaient encore là. Devant les listes j'ai fouillé, fouillé même de la première lettre de mon nom ne figurait pas j'espérais trouver mon nom quelque part. Je commençais à me rendre à l'évidence que j'ai échoué mon examen. J'ai commencé à pleurer, pleurer car je voyais mes camarades qui sautaient de joie. C'était dur de vivre cette situation-là à l'école. J'étais parmi les rares personnes qui ont raté le BEPC dans mon collège mon Dieu la honte.

Chercheur : Et par la suite ?

BF : Je suis rentré en courant à la maison car j'avais mal d'échouer et honte devant mes camarades. Je voulais seulement rentrer à la maison. Et de retour à la maison alors !! Humm...

Chercheur : Oui !!!

BF : Qu'est-ce que je vais dire à mes parents ? Un autre problème. Ça vraiment c'était pénible quand je repense à la situation. Bon j'ai pris mon courage je suis allé à la maison car j'avais plus honte devant mes camarades qui criaient de joie. Et arrivé à la maison j'ai d'abord vu ma grande sœur qui m'a demandé aussi vite que c'est bon ? J'ai secoué la tête elle s'est assise et a dit « c'est chaud ». Mon père et ma mère étaient dans la maison. C'était comme s'ils avaient suivi ma sœur parlé. Alors ils sont vite sortis et mon père a demandé : c'est comment les résultats ? Je ne sais plus trop si c'était le père ou la mère qui avait posé la question. Je n'ai pas répondu j'avais les larmes aux yeux. Ils avaient deviné le résultat.

Chercheur : Et alors ?

BF : Alors là mon père s'est mis en colère. Il est entré dans la maison je ne savais pas ce qu'il allait faire ou chercher. Je regarde ma mère je me souviens bien de ce moment-là je l'ai regardé dans les yeux. Pour lui dire par mon regard de me protégé, je souhaitais qu'elle vienne me consoler c'était ce que j'avais besoin à l'instant là. Mais elle m'a plutôt dit tu nous déçois aussi ! Et elle s'est assise. Je suis resté debout. (...)

Chercheur : Oui !!

BF : Après un moment mon père est seulement sorti avec la ceinture pour me battre j'ai couru mais comme la maison est dans la clôture et j'avais moi-même fermé le portillon. Le temps de l'ouvrir mon père m'avait rattrapé. Il m'a tiré par la main m'amenant à la maison je criais s'il te plait papa, s'il te plait pas !!! il ne m'écoutait pas. Il me tapait j'ai voulu courir vers ma mère elle m'a repoussé en disant "aka'a va là-bas tu sais seulement manger l'argent de ton père". Comme elle était assise devant la porte de la cuisine je suis entré dans la cuisine, j'ai vu le couteau j'ai donc pensé que je pouvais me poignarder et mourir. Mais quand ma mère et mon père ont vu que j'ai pris le couteau ils n'ont pas compris ils ont pensé que je voulais leur faire du mal avec. Mon père a dit donc tu veux nous tuer ? Tu vas alors nous tuer mais avant c'est moi qui vais te tuer ? Il m'a arraché le couteau il m'a battu jusqu'à ce que ma grande sœur vienne lui verser de l'eau et se mettre aussi à se bagarrer avec mon père et ma mère. Je vous dis que c'était très violent. Je ne comprenais rien du tout !! (...) humm. Le père était en colère ce jour je ne l'avais jamais vu aussi en colère. C'est vrai qu'avec ma mère, les relations étaient souvent un peu tendues. Elle pouvait me battre. Mais mon père me grondait seulement. Mais ce jour il était en colère plus que quand ma sœur était tombée enceinte.

Chercheur : combien de frères et de sœurs avez-vous ?

BF : Nous sommes que deux ma sœur et moi.

Chercheur : Ok vous pouvez poursuivre.

BF : Comme je disais mes parents se sont acharnés sur ma sœur. J'ai donc profité pour aller me cacher dans la chambre. Après ma sœur avait réussi à s'enfuir de la maison. Moi étant dans ma chambre, j'ai bloqué la porte. Mon père a commencé à parler disant « c'est quelle malchance que Dieu m'a donnée comme ça, je fais tout à ces bordelles de filles qui ne pouvaient naitre chez quelqu'un d'autre que dans ma maison vraiment !!! oh Dieu. Il a même demandé à ma mère si elle est sûr que ma sœur et moi nous sommes ses filles car il doute. J'étais dans la chambre j'écoutais.

Chercheur : Et en ce moment précis en écoutant ces paroles, que pensez-vous ?

BF : Vraiment ma tête était vide, je ne savais pas quoi pensé tout ce que je voulais en ce moment-là vraiment je ne sais pas. J'avais le sentiment d'être dans un autre monde, dans un autre pays dans une autre famille. Comme si j'étais une émigrée qu'on a prise en esclavage. J'avoue que moi-même je me suis posé la question si c'était encore mes parents ou si je n'avais pas été adopté.

Chercheur : Je vois je vois !!

BF : Je vous dis que c'était comme si je n'existais plus. Alors j'ai pris sans réfléchi toute la boîte de comprimé de ma sœur j'ai bu je me suis couché en espérant ne plus me réveiller. Malheureusement pour moi en ce moment-là ça n'a pas marché.

Chercheur : et alors ?

BF : Cette fois, c'était le lendemain, mon père était sorti et ma mère était au salon je suis sorti de la chambre j'ai essayé de saluer ma mère elle a seulement piaffé. Elle me dit plus tôt que je sais seulement manger, me venter de la belle vie qu'elle et son mari se sont sacrifié pour nous et que je veux finir comme ma sœur. Je suis retrouvé dans la chambre je ne pleurais même plus car je crois que je ne ressentais plus rien. Après ma sœur m'appelle pour me demander de la retrouvé chez notre tante la grande sœur à ma mère avec les choses de son enfant car elle n'avait rien pris pour son bébé et quelques affaires à elle. C'est en faisant ce petit baquette que je me rends à la douche pour lui prendre le nécessaire de toilette, j'ai vu l'eau de javel. J'ai donc sassé de faire le sac. Je suis parti en cachette dans la chambre j'ai bu l'eau de javel. J'ai commencé à vomir après un moment. C'est tout ce que je me souviens jusqu'à ce que je me réveille à l'hôpital. Ma tante et ma sœur étaient là mais pas mon père ni

ma mère ils étaient dehors. Comme je m'étais réveillé, mon père est entré et il s'est assis près de moi il m'a dit qu'il regrettait qu'il ne sait pas si je pourrais lui pardonner, j'ai commencé à pleurer lui disant que moi-même je ne comprenais pas comment j'ai raté mon examen. Après une semaine et demie à l'hôpital, je suis rentré vivre chez ma tante. C'est ma sœur qui est retournée vivre avec les parents son enfant voilà en gros ce qui s'était passé l'année dernière après mon échec au BEPC.

Chercheur : Merci pour votre disponibilité et de votre liberté d'expression. Nous pourrions revenir vers vous pour d'autres informations complémentaires.

BF : Je suis disposé si ça peut aider, pourquoi pas.

Chercheur : Merci et à la prochaine

DEUXIEME ENTRETIEN AVEC BLEF

Duré : 23 min

Cet entretien se déroule dans la cellule d'écoute de l'association camerounaise de lutte contre le suicide.

Chercheur : Bonjour et ravi de vous revoir et honoré d'être venu au rendez-vous.

BF : Bonjour. Il n'y a pas de quoi.

Chercheur : La dernière fois vous avez raconté les événements et même vos sentiments avant et après votre tentative de suicide après votre échec scolaire.

BF : Oui c'était ça.

Chercheur : Y'a-t'il entre temps un détail qui soit revenu à votre esprit et dont vous aimeriez partager ?

BF : Lié à ces événements, je crois que j'ai presque tout dit. Sauf qu'après je me suis dit que mon père avait réagi ainsi parce qu'il était déçu. je suis son seul espoir qui peut encore pousser loin avec les études et devenir une grande femme demain. C'était notre causerie avec ma tante après notre entretien la dernière fois.

Chercheur : Ok, parlant de l'espoir de votre père, vous discutez des métiers d'avenir avec lui ?

BF : Oui il souhaite que fasse un métier noble comme la magistrature, devenir avocat.

Chercheur : D'accord je vois. Dites-moi et vous-même vous avez un métier, ou profession dont vous souhaitez faire ?

BF : Sincèrement oui mais je ne pense pas que ça puisse plaire à mon père. Ah chance que vous m'avez dit que mon identité ne sera jamais connue sur ce que vous faites. Bon j'aime bien l'art, le cinéma, le théâtre je me vois bien dans ça, mais pour le moment, comme je ne souhaite plus provoquer les événements passés, je fais d'abord l'école l'avenir nous dira.

Chercheur : peux-tu nous parler de la profession de vos parents ?

BF : Oui mon père est un militaire, donc vous pouvez déjà voir comprendre son caractère agressif et de rigueur, et ma mère est agent de bureau.

Chercheur : Vous parlez de rigueur de votre père c'est-à-dire ?

BF : Beuh, chez lui c'est la discipline. Il faut être à la maison à une heure bien précise, il y a l'heure des études, répétitions et l'heure pour se distraire mais à la maison bien. Nos amis c'est à l'école. Ça ne veut pas dire qu'il n'est pas gentil. J'ai toujours de l'argent de poche, il sort avec moi parfois quand il est invité dans une fête. Et ça il le fait depuis que je suis toute petite. Il dit aux gens que je suis sa mère car je porte le nom de ma grand-mère paternelle et ma grande sœur le nom de ma grand-mère maternelle.

Chercheur : Merci beaucoup nous allons nous arrêter là pour aujourd'hui. Et merci encore une fois de plus pour votre disponibilité à répondre à nos questions.

BF : Je vous en prie, moi je suis toujours disposé à la prochaine.

PREMIER ENTRETIEN AVEC NYA

Jeune fille âgée de 15 ans

Duré : 27 min

Cet entretien se déroule dans la cellule d'écoute de l'association camerounaise de lutte contre le suicide.

Chercheur : Vous avez vécu une situation après votre échec à l'examen, racontez-nous.

NYA : Oui j'ai voulu mettre fin à mes jours ce jour-là. Le jour des résultats du CAP de l'année dernière.

Chercheur : Ok pouvez-vous nous raconter les évènements et vos sentiments au moment des faits ?

NYA : Oui c'est une camarade qui est venue à la maison me dire discrètement que les résultats du CAP commercial sont sortis. Je fais l'option de comptabilité. Elle m'a dit que j'avais échoué. Au début je ne voulais pas la croire. Je lui ai dit que moi-même j'irais voir les listes quand on va afficher pour confirmer. En ce moment j'ai commencé à avoir peur. Vous savez quand une information comme ça arrive il y a un sentiment de peur. On ne sait pas si c'est vrai qu'on a échoué ou réussi. Et si c'est l'échec la honte devant ceux qui ont réussi, faire face à la colère des parents. Je me suis rendu au lycée pour vérifier les listes j'ai trouvé qu'il n'y avait pas mon nom. Alors j'ai commencé à pleurer silencieusement. Je me suis assise un peu avant de rentrer à la maison. (...) Beaucoup de chose passaient dans ma tête, des questions du genre : comme j'ai pu échouer pourtant certains moins bon que moi, pendant les séquences ont réussi ? Peut-être il y a eu des erreurs de correction ? Est-ce que je dois continuer l'école dans le même collège ? Mon amie, ma camarade elle a réussi je vais dire quoi à mon père pourtant il payait les répétitions de ma camarade et moi ? Bref beaucoup de chose traversaient mon esprit. (...)

Chercheur : Et par la suite ?

NYA : Pendant que j'étais encore à l'école, chez ma camarade il y avait déjà des cris de joie de sa réussite. Et comme on marchait et étudiait ensemble les gens ont su que je n'avais pas réussi. C'est ainsi que ma mère a eu mon résultat. J'étais sur la route entrain de rentrer pour la maison, et ma mère m'appelle me demandant où j'étais. Je lui dis au collège.

Elle me dit « faire quoi tu as échoué si tu es sage restes où tu es parce que si ton père arrive tu vas sentir ». Je me suis assise au bord de la route je ne savais plus s'il faut continuer ma route vers la maison s'il faut rester où j'étais comme ma mère a dit. Je me posais la question sur ce que va faire mon père quand il sera au courant de mon échec. A vrai dire je me disais qu'il pourra me comprendre donc je suis resté assise pendant un bon bout de temps là. Et puis je vois le téléphone qui sonne c'était encore ma mère. Je pensais que c'était pour me demander de rentrer. Mais c'était pour me dire que mon père me demande d'aller l'attendre à la maison. Je vais sentir ce que ça fait quand on mange l'argent des beignets et de l'école pour rien. Je ne pouvais plus aller à la maison pour moi c'était clair que je devais vivre en enfer à la maison. (...)

J'ai donc décidé de ne pas rentrer à la maison. Je suis resté pas loin du collège jusqu'à la tombée de la nuit en train de réfléchir sur ce que je peux faire. Je me suis rendu chez l'amie de ma maman. Il était 21h dit cette heure parce que je ne voyais pas le temps passé et je ne m'étais pas rendu compte que j'avais perdu mon téléphone. Il était resté où j'étais assise c'est sûr. Bon étant donc là chez l'amie de ma mère, elle s'étonnait de me voir dans l'état où j'étais (je tremblais je pleurais). Elle m'a invité à entrer chez elle, son mari aussi me demande ce qui se passe. Ils pensaient que j'avais été violé, je leur ai dit non, que j'ai échoué à l'examen mais que mes parents ne veulent pas que je rentre à la maison. Ils m'ont raccompagné à la maison. « Humm » quand je repense ! Chose curieuse ils ne m'ont pas cherché ni appelé. L'amie de ma mère et son mari ont fait des reproches à mes parents leur disant que même si j'ai échoué ils devaient d'abord me laisser digérer mon échec avant de me reprocher puis ils sont rentrés.

A leur départ, le calvaire a commencé mon père a commencé par dire que je veux montrer aux gens qu'ils sont des mauvais parents alors qu'ils payent chère pour mon école. Que j'ai tout, ils payent les répétitions à mon amie elle a réussi et moi comme je suis la reine je ne veux pas étudier !! Et comme si ça ne suffisait pas de nous donner ton échec comme récompense tu pars chercher le renfort ou plutôt aller nous salir chez les gens. Il a donc commencé à me taper ! Ma mère a dit « c'est ce qui fallait depuis faire même », « ce ne sont pas gens qui vont venir nous apprendre comment éduquer nos enfants comme s'ils dépensent à notre place ».

Chercheur : Je vois hum hum

NYA : Quand mon père a cessé de me taper, il disait : « c'est quel genre d'enfant ça ? Si tu veux je vais te chercher un mari au village et comme ça tu vas libérer ma maison. Je vais

économiser pour autre chose ». Ces paroles me troublaient je me suis demandé ce qu'il voulait de moi ce jour-là. Tout se passait comme il y avait un autre problème que celui de l'échec au CAP. Pour moi, j'avais pensé que mon père voulait se débarrasser de moi en me mariant à quelqu'un. J'étais vraiment troublé. J'ai donc pris le cordon de ma tenue de classe, comme notre maison était en chantier, les chambres n'étaient pas encore plafonnées, j'ai posé la chaise sur la petite table attaché mon cordon sur une latte de la charpente et j'ai mis la corde au cou.

C'est ma mère qui a suivi les bruits de ma chambre et dit à mon père qu'il y a un bruit dans la chambre j'avais déjà la corde au cou presque déjà pendu. C'est mon père qui est vite venu me décroché, je disais « laisse-moi, laisse-moi je veux partir ». Ils se sont fâché encore plus, comme ma mère avait crié les voisins aussi sont venus et ils ont dit au voisin que j'ai échoué au CAP, c'est pour ça que je voulais me suicider. Les voisins ont commencé à me conseiller que je pouvais reprendre l'année qui suit et que l'échec n'est pas la fin de la vie.

Chercheur : Selon vous pourquoi êtes-vous passé à cet acte ?

NYA : C'est vrai que beaucoup de gens ont pensé que c'était à cause de l'échec à mon examen que j'ai voulu me suicider. Mais c'était parce que je n'avais pas supporté les paroles de mes parents, c'était comme si j'étais une erreur pour eux. Alors je ne voulais plus qu'ils souffrent de ma présence, j'avais pensé d'abord à fuir de la maison mais là aussi ils devaient me retrouver comme j'étais dans ma chambre, j'ai eu l'idée de disparaître à tout jamais puis j'ai fait ce que j'ai fait là.

Chercheur : Ok merci pour ta disponibilité et ta liberté à t'exprimer sur les événements. Nous reviendrons si vous le permettez vers vous pour d'autres informations complémentaires.

NYA : Pas de souci je suis disposé à répondre à vos questions sur cette situation.

Chercheur : Merci et à la prochaine.

DEUXIEME ENTRETIEN AVEC NYA

Duré : 17 min

Cet entretien se déroule dans la cellule d'écoute de l'association camerounaise de lutte contre le suicide.

Chercheur : Bonsoir nous espérons que vous vous portez bien depuis la dernière rencontre.

NYA : Bonsoir je vais bien tout va bien. Et comme je vous avais permis que je serais disposé pour répondre à vos questions je suis donc venu.

Chercheur : Merci. La deuxième fois vous nous disiez que les parents payaient des répétitions. Est-ce que tes parents et toi discutiez de ton futur ?

NYA : Oui !!Oui nous ne sommes que deux enfants. Mon frère aîné est à l'étranger il fait la médecine. Pour moi, ma famille souhaite que je fasse les études en commerce car ils sont des commerçants. Si un jour l'entreprise grandit, que je puis diriger ou être leur conseil professionnel. C'est ce que veulent mes parents.

Chercheur : Vous dites que c'est le choix de vos parents, et vous alors ? Quel est votre choix ?

NYA : Ah !!! (...) Si les parents pouvaient me poser cette question !!

Chercheur : Qu'auriez-vous répondu ?

NYA : Tout d'abord je ne serai pas en train de faire un collègue d'enseignement technique. Mais, plutôt l'enseignement général. Moi depuis le primaire j'admirais une femme de la clinique où mes parents nous amenaient quand on était souvent malade. Elle devait être médecin donc je me disais souvent que quand je serais grande je vais travailler à l'hôpital donc devenir infirmière ou médecin. Ce métier me fascine. Souvent je me dis que c'est mon frère qui devait faire les études en commerce et moi la médecine même maintenant je suis sur cette position. Mais comme je suis en technique je dois faire avec mais pas devenir la dirigeante ou consultante dans les entreprises de mes parents. Non !

Chercheur : Pourquoi ?

NYA : Je serais une femme et peut être mariée et mon mari et moi aurions d'autre rêve et des activités donc travaillé pour mes parents pour moi serais encore comme si je suis un

enfant qu'ils vont souvent contrôler, gronder. Non je ne veux pas ça. Je suis sûr que je trouverais autre chose à faire que de diriger les entreprises de mon père. Pour le moment je me concentre à l'école mais une fois plus mature je vais leur faire connaître ma part de souhait pour mon futur. Et là je l'espère qu'ils vont l'accepté. Pour le moment j'accepte ce qu'ils disent, je fais ce qu'ils veulent. Mais à l'avenir, je ne pense pas que ce sera encore le cas.

Chercheur : Merci pour ta disponibilité je pense que nous allons arrêter là pour aujourd'hui. Nous reviendrons vers vous pour d'autres informations.

NYA : Je suis disposé à vous répondre. Chercheur merci et à la prochaine.

TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ.....	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
0- INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
0-1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	2
0-2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	5
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	7
0.3.1. Question principale de recherche.....	7
0.3.2. Questions spécifiques de recherche	8
0-4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	8
0.4.1. Objectifs spécifiques	8
0-5 ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	8
0.5.1. Originalité de l'étude	8
0.5.2. Pertinence de l'étude.....	10
0-6 DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE	12
0.6.1. Délimitation conceptuelle	12
0.6.1.1. <i>Transmission psychique</i>	12
0.6.1.2. <i>L'empiètement imagoïque</i>	13
0.6.1.3. <i>Identification projective et identification introjective</i>	14
0.6.1.4 <i>Le saut dans le vide</i>	16
0.6.2. Délimitations empiriques	17
0.6.2.1. <i>Du point de vue spatial</i>	17
0.6.2.2. <i>Du point de vue temporel</i>	17
CHAPITRE 1 : FAMILLE ET LES MOUVEMENTS D'IDENTIFICATION IMAGOÏQUE	20
1.1. APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA FAMILLE	21
1.1.1. Conception systémique de la famille	21
1.1.2. Conception psychanalytique de la famille	22
1.1.2.1. <i>L'appareil psychique famille</i>	23

1.1.2.2 <i>Le corps familial</i>	24
1.1.2.3 <i>L'inconscient de la maison</i>	25
1.2. LES FONCTIONS DE LA FAMILLE.....	26
1.2.1. La fonction d'étayage et de structuration.....	26
1.2.2. <i>Les Fonctions parentales</i>	29
1.3. MISSION DE L'ADOLESCENT AU SEIN DE LA FAMILLE.....	30
1.3.1. L'enfant : un projet de la famille	30
1.3.2. Missions de l'adolescent	31
1.4. EMPIETEMENT IMAGOÏQUE : L'EPREUVE DE LA PARENTALITE	33
1.4.1. Le concept d'imgo.....	33
1.4.2. Mouvement imagoïque	33
1.4.3 Parentalité et transmission psychique	35
CHAPITRE 2 : EXPERIENCE DE L'ECHEC SCOLAIRE A L'ADOLESCENCE ET ACHOPPEMENT DE LIENS.....	37
2.1 CHANGEMENTS BILOGIQUES A L'ADOLESCENCE ET INCIDENCES PSYCHOSOCIALES	38
2.1.1 Transformations physiologiques et corporelles.....	38
2.1.1.1 <i>Qu'est-ce que la puberté ?</i>	39
2.1.1.2 <i>Le développement pubertaire</i>	40
2.1.2 Incidence psychologique des transformations pubertaires.....	43
2.2 ECHEC SCOLAIRE ET ACHOPPEMENT DE LIENS	44
2.2.1 Scolarisation : un projet du groupe et de l'individu.....	44
2.2.1.1 <i>Scolarisation comme projet du groupe</i>	44
2.2.1.2 <i>Projet de l'individu</i>	45
2.2.2 Echec scolaire un Achoppement de liens	47
2.2.2.1 <i>Qu'est-ce que le lien</i>	47
2.2.2.2 <i>Echec scolaire comme facteur d'achoppement de liens</i>	49
2.2.2.3 <i>Saut dans le vide de l'adolescent : effets de l'achoppement de lien</i>	50
2.2.2.4 <i>Les facteurs précurseurs du saut dans le vide</i>	52
2.2.2.5 <i>Les formes de passage à l'acte</i>	59
2.2.3 <i>Approche psychanalytique du passage à l'acte suicidaire</i>	63
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	66
3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	67
3.2. HYPOTHESES DE L'ETUDE	69

3.2.1.	Hypothèse générale	69
3.2.2.	Variables de l'hypothèse générale.....	69
3.2.3.	Tableau synoptique des variables.....	68
3.2.4.	Hypothèse de recherche	69
3.3.	TYPE DE RECHERCHE	69
3.3.1.	Population d'étude.....	70
3.3.2	Les critères d'inclusion et d'exclusion.....	71
3.4.	INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	73
3.4.1.	Guide d'entretien.....	73
3.4.2.	Présentation du guide d'entretien.....	74
3.4.3.	Le cadre des entretiens	75
3.4.4.	Déroulement des entretiens	75
3.5.	CONSTITUTION DE L'HISTOIRE DES CAS	76
3.6.	TECHNIQUES D'ANALYSE	78
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....		81
4.1	PRESENTATION DES PARTICIPANTS.....	82
4.1.1.	Ncoul.....	82
4.1.2.	Blef.....	83
4.1.3	Nya.....	84
4.2	ANALYSE DES DONNEES	84
4.2.1	Identification projective	85
4.2.2	Introjection et attaque à la parentalité.....	90
4.3	Saut dans le vide	96
4.2.3	Synthèse des analyses	99
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES.....		102
5.1.	RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES	103
5.1.1.	Rappel des données théoriques	103
5.1.2.	Rappel des données empiriques	105
5.2.	INTERPRETATION DES RESULTATS	107
5.2.1	De l'identification projective au saut dans le vide.....	107
5.2.2	De l'introjection et attaque à la parenté au saut dans le vide.....	110
5.4	PERSPECTIVES	116
5.4.1.	Perspectives théoriques	117

5.4.2. Perspectives cliniques	118
CONCLUSION GÉNÉRALE	119
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	119
ANNEXES	cxix
TABLE DE MATIÈRES	cxix