



HAL
open science

L'Université, une épreuve de séparation

Michaël Vauthier

► **To cite this version:**

Michaël Vauthier. L'Université, une épreuve de séparation. Psychologie. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2006. Français. NNT: . tel-00397030

HAL Id: tel-00397030

<https://theses.hal.science/tel-00397030>

Submitted on 19 Jun 2009

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

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

UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I - Université de Provence

UFR de Psychologie

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR EN PSYCHOLOGIE

DE L'UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I

Formation Doctorale de Psychologie

Présentée et soutenue publiquement par

Michaël VAUTHIER

le jeudi 26 janvier 2006

L'Université, une épreuve de séparation

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Benjamin JACOBI

Membres du Jury :

Monsieur le Professeur Michel LATCHOUMANIN

Monsieur le Professeur Claude MIOLLAN

Monsieur le Professeur Michel MORIN

Dedicace

*A la mémoire de ma mère.
A mes deux garçons, David et Naim.*

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer mes remerciements à Monsieur le Professeur Benjamin JACOBI, pour avoir accepté de diriger cette thèse. Par votre rigueur vous m'avez permis de structurer mon travail de recherche et d'élaborer ma réflexion. Merci pour votre confiance.

Tous mes remerciements vont également à Monsieur le Professeur Claude MIOLLAN, pour sa présence et son aide attentive dans mon travail d'élaboration clinique.

Je tiens à remercier Monsieur le Professeur Michel LATCHOUMANIN, pour ses encouragements constants et sa confiance.

Je remercie aussi Monsieur le Professeur Michel MORIN de bien vouloir faire partie du jury, et contribuer ainsi par sa présence, à enrichir ma réflexion dans le domaine de la santé et de la prévention.

Je remercie Monsieur Bernard DUFFAUD, médecin, directeur du Service Universitaire de Médecine Préventive de l'Université de La Réunion, ainsi que Françoise VALETTE, assistante sociale, qui m'ont tous les deux encouragé dans la réalisation de cette recherche.

Merci à Monsieur Stéphane NICAISE, s.j., pour la qualité de son accueil lors de mon travail de rédaction.

Enfin, merci à ma femme pour son précieux soutien et sa patience durant tout le temps de ce travail.

Epigraphe

« Celui qui n'a pas réglé son problème avec la féminité, c'est à dire avec l'autre à la fois immédiat et différent, n'a pas réglé le problème philosophique de fond ».

Albert Memmi, 2004, Nomade immobile

Table des Matières

DEDICACE	2
REMERCIEMENTS	3
EPIGRAPHE	4
INTRODUCTION	9
PREMIERE PARTIE ETUDES SUR LE CONTEXTE CLINIQUE ET RAPPORT A LA CONNAISSANCE UNIVERSITAIRE	13
I ETUDES SUR LE MONDE ETUDIANT : PRESENTATION DU CONTEXTE CLINIQUE ET PRATIQUE	14
I.1 PREMIERES ETUDES CLINIQUES EN SERVICES SPECIALISES	16
I.2 LE « MAL-ETRE ETUDIANT » : CAUSE OU CONSEQUENCE DE L'ECHEC A L'UNIVERSITE ?	18
I.3 « LE METIER » D'ETUDIANT	21
I.3.1 Le « temps de l'étrangeté »	22
I.3.2 Le « temps de l'apprentissage »	22
I.3.3 Le « temps de l'affiliation »	23
I.4 LES ETUDIANTS EN CLASSES PREPARATOIRES	24
I.5 ETUDES CONCERNANT LES PRISES EN CHARGE DES TENTATIVES DE SUICIDE ETUDIANTES	27
I.6 LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE : UNIVERSITE DE LA REUNION ET UNIVERSITE METROPOLITAINE, UN PHENOMENE COMMUN DE MASSIFICATION	29
I.6.1 Caractéristiques de la demande de consultation psychologique des étudiants au Service Universitaire de Médecine Préventive de l'Université de La Réunion	32
II SYNTHESE DES TRAVAUX PSYCHO-SOCIOLOGIQUES, PSYCHOPATHOLOGIQUES ET PSYCHANALYTIQUES SUR LE MONDE ETUDIANT	34
II.1 DES CONSTANTES EPIDEMIOLOGIQUES	34
II.2 LES ETUDES SUPERIEURES : UN TEMPS DE REAMENAGEMENT PULSIONNEL	35
II.3 LE TEMPS UNIVERSITAIRE : MOMENT PRIVILEGIE D'ELABORATION DE SA PENSEE	39
III STATUT DE LA CONNAISSANCE UNIVERSITAIRE	41
III.1 DEFINITION DE LA PULSION EPISTEMOPHIQUE	41
III.1.1 Les travaux de Mélanie Klein et Wilfred R. Bion sur la pulsion épistémophilique	42
III.2 « L'EFFET DE MIROIR » DANS LA CONSTITUTION DU NARCISSISME ET LE RAPPORT A LA CONNAISSANCE	44
III.3 AGRESSIVITE ET RAPPORT A LA CONNAISSANCE	46
III.3.1 La force du père primitif, axe d'élaboration subjective	46
III.4 ACTIVITE FANTASMATIQUE DANS LE RAPPORT AU SAVOIR ET A LA CONNAISSANCE	48
III.4.1 Fantasme et développement de la pensée	48
III.4.2 Le rapport entre Savoir et Connaissance	49
III.4.3 Le Féminin, la pensée et la création	51
III.5 L'ACTIVITE CREATRICE, SIGNE DE MATURATION PSYCHIQUE	53
IV PROBLEMATIQUES	55
V PREMIERES HYPOTHESES THEORICO-CLINIQUES	58

**DEUXIEME PARTIE SEPARATION, HONTE ET SOLITUDE MISES EN PERSPECTIVE
RELATIVES AU CONCEPT DE POST-ADOLESCENCE** **61**

I L'ANGOISSE DE SEPARATION : ASPECTS THEORIQUES	62
I.1 DANS L'ŒUVRE DE FREUD	62
I.1.1 Les notions de perte et de séparation dans les premiers écrits de Freud	63
I.1.2 La crainte de la séparation comme source de l'angoisse	64
I.1.3 Danger externe et danger interne	72
I.1.4 L'angoisse liée au manque de ne pas être séparé (J.Lacan)	73
I.2. L'APPORT DE MÉLANIE KLEIN SUR L'ANGOISSE DE SÉPARATION	75
I.2.1 Angoisse paranoïde et dépressive	76
I.2.2 Les mécanismes de défense conceptualisés par Mélanie Klein	77
II LA QUESTION DE LA HONTE EN PSYCHANALYSE	79
II.1 HONTE ET JUGEMENT SOCIAL : UNE OMISSION DE LA PART DE FREUD ?	81
II.2 HONTE ET NARCISSISME	84
II.2.1 Narcissisme et premières identifications	84
II.3 LA HONTE, UN AFFECT SOCIAL ?	88
II.4 OCTAVE MANNONI : CE QUE FREUD NE DIT PAS !	90
III L'EBAUCHE DE LA CAPACITE A ETRE SEUL	92
III.1 RAPPORT ENTRE LA HONTE ET LE DEVELOPPEMENT DE LA CAPACITE A ETRE SEUL.	93
III.1.1 De l'importance du vécu de la pulsion	93
III.1.2. Dénier de la séparation et constitution narcissique.	96
IV LE CONCEPT DE POST-ADOLESCENCE AU REGARD DE L'EXPERIENCE UNIVERSITAIRE	100
IV.1 POST-ADOLESCENCE ET ENTREE EN VIE UNIVERSITAIRE	104
IV.1.1 Exister en dehors du modèle familial	106
IV.1.2 Le travail de deuil et l'acceptation de la castration	108
IV.1.3 La séparation et la plainte	115
IV.2 INTEGRATION DU SOCIAL DANS LE PSYCHISME DU SUJET	120
IV.2.1. Une Université anomique à l'image de la société ?	120
IV.2.2 L'Université, « un espace transitionnel de Je »	121
IV.2.3 Confrontation du jeune adulte au « roc sociologique » (Alléon et Morvan, 1990.)	125
IV.2.4 L'avènement d'une <i>sexualité sociale</i>	125
IV.3 LES FRAGILITES DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU JEUNE ADULTE AU SEIN DU PROCESSUS DE POST-ADOLESCENCE	129
IV.3.1 Elaboration de l'Idéal du Moi à partir du Moi Idéal	131
IV.3.2 La « névrose d'échec »	134
IV.3.3 Positionnement psychique du jeune adulte vis-à-vis des objets archaïques	135
IV.4 ASPECTS TRAUMATIQUES DU PROCESSUS POST-ADOLESCENT. : VERS UNE NECESSAIRE INITIATION	143
IV.4.1 Le rapport à l'événement traumatique : une expérience d'extrême solitude	148
IV.4. 2 Traumatisme de la perte et problématiques narcissiques	150
V HYPOTHESES	152

**TROISIEME PARTIE L'ASSOMPTION DE LA SOLITUDE ET DE LA HONTE GARANTE
D'UNE ALTERITE POSSIBLE** **156**

I ESTHER...OU LA DIFFICULTE A NOUER DES LIENS	157
II EMELINE, OU LE RENONCEMENT A LA CONNAISSANCE	164
III JEANNE, A LA RENCONTRE DE SON DESIR	174
III.1 LE DENI DE LA SEXUALITE	180
Aliénation au narcissisme des parents, sexualité et conquête de l'altérité	180
III.2 PAROLE DU JEUNE ADULTE ET AVENEMENT DU DESIR	184
III.2.1 Le désir à la rencontre du social	186
III.2.2 La honte, comme une présence insidieuse dans l'élaboration du désir	188

III.2.3 Expérience première de satisfaction, ressenti de la demande, réalisation du désir	196
III.3 AGRESSIVITE VIS-A-VIS DES FIGURES PARENTALES ET ELABORATION DU DESIR	200
III.4 LA SOLITUDE ET LA HONTE ASSUMÉES, CONDITIONS D'UNE ALTERITE POSSIBLE	202
III.5 ELEMENTS DE CONCLUSION DES ENTRETIENS THERAPEUTIQUES AVEC JEANNE.	205
IV ANGELA, DE LA HONTE A ETRE A LA HONTE A OSER DEMANDER	207
IV ANGELA, DE LA HONTE A ETRE A LA HONTE A OSER DEMANDER	207
CONCLUSION	220

INTRODUCTION

Nathalie, 19 ans, vient d'avoir ses résultats d'examen de fin de première année de Droit. L'année universitaire est terminée, « *j'ai tout raté !* » me déclare-t-elle. « *J'ai pas fait la fête ni travaillé, j'étais trop autonome ! ...et j'ai pas envie de rentrer à la maison* ».

Nathalie a ainsi demandé à rencontrer rapidement le psychologue du Service Universitaire de Médecine Préventive (SUMP) pour pouvoir « *faire le point* ». Elle ne sait pas comment envisager l'année prochaine. « *Ma mère, me soutient, mais mon père, il parle pas. Je sais qu'il est pas d'accord pour que je vienne habiter sur Saint-Denis, mais moi je veux partir de la maison, mais j'ose pas le dire... j'ai besoin d'un environnement à moi* ».

Je l'interroge sur son environnement social et affectif, sur la présence d'un petit ami... « *Mon dieu, c'est pas un sujet à en discuter ! Ma mère me dit que les hommes " il faut s'en méfier", "les hommes restent des hommes !* ».

« *Je voulais partir en métropole continuer mes études, mais mes parents ne voulaient pas...et je veux pas laisser toute seule ma petite sœur avec mon papa, en plus mon copain ne veut pas me suivre, il ne veut pas quitter sa maman !* ».

Je la revois une deuxième fois pour une consultation au cours de laquelle elle sera très critique vis-à-vis de son père : « *Mon papa n'a pas rempli son rôle de père, il aurait dû me soutenir. Il est fier de moi quand je réussis. Quand je réussis pas, je suis la fille de maman* ».

Lors de notre troisième et dernière rencontre avant les vacances universitaires, Nathalie se présente comme étant sûre de vouloir redoubler sa première année de droit. Elle justifie son échec par un manque de motivation à travailler, « *et puis l'Université c'est un monde nouveau, c'est grand. J'étais comme une petite fille de 5 ans, je disais à ma mère, je veux pas y aller, viens avec moi ! Évidemment elle est pas venue, je me suis retrouvée toute seule* ». A ce moment précis, elle évoque un ami qu'elle a perdu dans un accident de voiture cette année, « *pas très proche* » selon elle, « *mais ça m'a affectée, j'ai mis du temps à m'en remettre* ». Je l'interroge alors sur son rapport aux autres et ses amis éventuels : « *Je suis fatiguée d'être toute seule, avoir des gens autour de moi, je peux les lâcher rapidement et en trouver d'autres !*

Est-ce que je peux chercher ma personnalité chez les autres ? ».

En quelques rencontres, Nathalie nous a présenté un ensemble de problématiques qui, dans leur forme, au premier abord, peuvent apparaître surprenantes d'immaturation pour une jeune adulte de 19 ans !

Sur le fond, les questions posées autour de la capacité d'autonomisation, de la séparation et de la génitalité se révèlent constitutives et signent un important travail psychique en profondeur.

Il existe actuellement peu d'études récentes sur la clinique étudiante, à part les travaux d'Alléon, Morvan et Mouchet (1994) du SMPU de Grenoble, axées spécifiquement sur la psychopathologie des tentatives de suicide. Une des premières raisons à cela tient au fait que le poste de psychologue n'existe pas dans l'enseignement supérieur. Les Services Universitaires de Médecine Préventive sont apparus après guerre avec, pour mission première, le dépistage de la tuberculose. Leurs missions ont largement évolué depuis avec une nécessité de prise en charge et de prévention au niveau de la santé mentale des étudiants. Le dernier colloque de l'ensemble des Services Universitaires de Médecine Préventive (Paris, 2003), portait sur le thème « Quel avenir pour la santé des étudiants ? ». L'ensemble des travaux a ainsi validé très récemment la nécessité d'une prévention des troubles psychiques et du mal-être chez les étudiants.

L'Université de La Réunion, avec près de 12 000 étudiants, est la seule Université française à compter au sein de son service de prévention, implanté sur le campus universitaire, un psychologue clinicien titulaire à temps-plein. Elle présente des spécificités liées à son environnement socio-culturel, environnement qui a une influence certes sur les processus psychiques observés, sans pour autant leur enlever leur caractère à portée générale. Les analyses faites jusqu'à présent sur le monde étudiant reposaient plus sur des constats sociologiques. Tout en les intégrant à notre pratique, il nous apparaît pertinent aujourd'hui de proposer une approche plus analytique, éclairée par l'émergence du désir et la question de l'orientation libidinale.

Nous situons notre pratique au sein d'une équipe pluridisciplinaire en tant que psychologue et non pas en tant que psychothérapeute ou psychanalyste. Le cadre n'est pas un lieu de prise en charge de type psychothérapeutique sur le long terme. Il s'agit de disposer d'une relative disponibilité pour recevoir des étudiants "tout venant" et souvent dans l'urgence. Les étudiants sont ainsi rencontrés une fois ou deux, d'autres pour un suivi sous la forme de ce que nous qualifions *d'entretiens de soutien à visée thérapeutique*.

La majorité des cas que nous rencontrons concerne des étudiants confrontés à des choix de vie (professionnels ou affectifs) ou en début de cursus, pour lesquels l'entrée dans la vie

étudiante serait vécue comme un *moment critique*. Nous avons ainsi été surpris par les caractères “urgents” et infantiles au sens psychique de la demande, ou par les sujets présentant des symptomatologies handicapantes, des éléments dépressifs, ou des phénomènes ponctuels de dépersonnalisation.

Ainsi nous tenterons de comprendre l’origine et la nature de la plainte énoncée dans le discours, plainte portant de manière récurrente sur la difficulté de se sentir seul. Il nous faudra cependant distinguer, de manière métapsychologique, ce qui dans *ce passage de vie* vient révéler la capacité du sujet à faire face à la séparation (et donc élaborer une altérité), de ce qui confronte le sujet à la perte de l’objet avec risque d’effondrement narcissique.

Partant d’études psycho-sociologiques sur les étudiants, nous nous attacherons à relever certaines caractéristiques psychopathologiques de notre population d’étude, tout en analysant la question du rapport à l’objet de Connaissance Universitaire, cette rencontre étant supposée être la raison d’être de l’Université. En lien avec l’idée d’une séparation imposée par l’entrée en vie universitaire, nous approfondirons la question de l’angoisse de séparation et ses corollaires, à savoir la capacité de faire face à la solitude et, ce qui pour nous demeure une hypothèse à confirmer, la honte du sujet pour lui-même.

Afin de s’essayer à décrire et comprendre les remaniements pulsionnels auxquels nous sommes confrontés en consultation, nous rapprocherons notre pratique du concept de post-adolescence qui pose la question d’une *interminable adolescence* en référence à deux ouvrages de Alléon & al. (1985) et Tony Anatrella (1988). L’emploi de ce concept nous mènera à analyser les processus psychiques en œuvre dans la construction identitaire du jeune adulte. Ceux-ci obéissent à une contradiction puisqu’il s’agit pour le sujet de se singulariser et de s’identifier, le terme d’identité signifiant à la fois ce qui est semblable, identique (*idem*), et ce qui est différent ; le sentiment de honte venant selon nous insidieusement se glisser au sein de cette contradiction.

Cette subjectivation indissociablement liée à un repositionnement objectal, inaugure une nouvelle phase de séparation et /ou de perte de l’objet pouvant être vécue comme un véritable traumatisme. Il nous importera alors de saisir les implications psychiques des *tâches* que rencontrera le jeune adulte étudiant à travers, notamment, la confrontation au principe de réalité et l’approfondissement de relations d’altérité.

La lecture que nous nous proposerons de faire du concept de post-adolescence est à re-situer dans un espace-temps, celui de l’entrée à l’Université. C’est à partir de cet événement et de

notre clinique auprès du jeune adulte, que nous nous essaierons à une analyse de notre pratique de psychologue clinicien en Service Universitaire de Médecine Préventive, ainsi qu'à une confirmation de ce que nous percevons comme soubassement fondamental du travail psychique du post-adolescent, la traversée et l'assomption de la honte. Nous présenterons des vignettes cliniques qui viendront confronter la théorie, en complément d'études de cas plus détaillées.

Notre action se situe au carrefour d'une dimension sociale et psychologique. Dans un positionnement professionnel innovant, devant aussi tenir compte d'une approche préventive de la santé, nous souhaitons à travers cette recherche, partager une pratique clinique. Il s'agit pour nous de constituer un support de travail encore inexistant pour les psychologues cliniciens, intervenants en Service Universitaire de Médecine Préventive.

Enfin, l'intérêt que je porte à cette recherche n'est pas sans lien avec ma propre histoire personnelle. Effectivement au moment même où je quittais l'île de La Réunion pour commencer mes études sur Paris, ma mère se découvrait un début de cancer. Elle devait décéder un an après, alors même que j'achevais ma première année d'étude en psychologie en 1988. Cette année là je quittais l'île de La Réunion pour vivre seul sur Paris. J'appréhendais ainsi par un double mouvement, psychique et physique, une véritable épreuve de séparation. Le travail de distanciation qui m'incombait alors s'avérait plus douloureux encore par la confrontation avec le réel de la mort. J'apporte ainsi cette précision au lecteur, afin de l'accompagner dans la compréhension de mes choix théorico-cliniques, dont les soubassements sont empreints d'une humanité vivante et désirante !

**Première Partie Etudes sur le
contexte clinique et rapport à la
Connaissance Universitaire**

I Etudes sur le monde étudiant :

présentation du contexte clinique et pratique

L'échec des étudiants à l'Université est actuellement décrit comme l'un des problèmes majeurs dont souffre l'institution universitaire (Laterasse et Alberti, 1995). Les explications prévalentes de l'échec universitaire s'articulent autour de trois approches principales.

D'un point de vue psycho-sociologique, l'échec serait rattaché à une incapacité individuelle d'orientation et à un choix par défaut, l'Université étant une solution d'attente ou de repli (Berthelot, 1987). Dans une deuxième approche, il s'expliquerait par une réponse aux conditions socio-éducatives (Bisseret, 1974), ramenant le problème au mal d'une société en crise. Enfin, il convient de considérer en particulier les composantes psychologiques, voire psychopathologiques du sujet en cause dans l'échec (Chiland, 1983 ; Danon-Boileau, 1984).

Bien évidemment, l'échec à l'Université reste à appréhender comme l'effet de facteurs inhérents à ces trois aspects. En tant que psychologue, nous avons choisi de privilégier une approche clinique centrée sur la dynamique psychique du sujet. Dans le même temps, cette dynamique s'inscrit au sein d'une relation à l'autre social (Lacan, 1954,1955), c'est-à-dire un autre symbolique, distinct et issu en même temps d'un grand Autre.

Ce temps de vie universitaire, sous son aspect psychopathologique pris dans une dimension de rapport à l'Autre, fait peu l'objet de recherches. Les études récentes s'intéressent en particulier aux problématiques concernant les *étudiants pas comme les autres* (Braconnier et François-Poncet, 1998), c'est-à-dire ceux des classes préparatoires (Huerre, *Ces trop bons élèves*, à paraître). Ils constituent cependant d'excellents supports de réflexion pour appréhender les problématiques étudiantes en milieu universitaire.

Compte tenu des données dont nous disposons, nous avons sciemment pris le parti de présenter au lecteur une approche psycho-sociologique, la plus représentative concernant les étudiants. Nous y avons associé nos propres enquêtes en Service Universitaire de Médecine Préventive de l'Université de La Réunion. L'intérêt de l'ensemble de ces recherches est de présenter une description de l'environnement étudiant tout en mettant en exergue certaines symptomatologies psychologiques. Effectivement, l'environnement global dans lequel le jeune adulte évolue nourrit le travail du psychisme, pour lequel les formes d'expression de souffrance, voire de psychopathologie, représentent d'excellents indices du travail en

profondeur qui s'effectue. Ces indices, complétés par les recherches sur les étudiants en Grandes Ecoles, seront le point de départ de notre réflexion clinique.

I.1 Premières études cliniques en services spécialisés

Les premières études spécifiques de la santé mentale des étudiants, ont surtout été réalisées par le Dr Danon-Boileau et ses collaborateurs à partir de 1967. Dix ans après l'ouverture, à Sceaux, de son premier établissement psychiatrique, la fondation Santé des Etudiants de France, s'est intéressée au devenir de ses anciens malades en clinique médico-psychologique. L'étude de Peraud, Danon-Boileau et Lab (1975) a porté sur près de 900 patients hospitalisés, entre 1956 et 1966, en établissement psychiatrique, aux cliniques Dupré à Sceaux et Heuyer à Paris. Nous avons choisi de présenter ici des caractéristiques significatives révélées par l'enquête. Celles-ci méritent d'être relevées en référence à nos observations actuelles.

80 % des patients sont des étudiants en faculté et/ou grandes écoles. Pour un tiers d'entre eux, il s'agit d'étudiants en cours de première année de premier cycle. Les médecins constatent ainsi l'importante représentation de ceux qui n'ont pas franchi le cap de la première année d'enseignement supérieur et ce, quelle que soit la discipline d'étude.

D'un point de vue épidémiologique, les diagnostics ont été portés à la sortie du premier séjour du malade. Les psychoses représentent 53,5 % des malades. Concernant le sexe, 2/3 des patients sont de sexe masculin. La fréquence des « bouffées délirantes » est significative, rapportée à la population générale, chez les étudiants en Grande Ecole ou préparant le concours d'entrée.

Les auteurs notent enfin l'importance des dissociations familiales (physiques ou psychiques) avec un « taux relativement élevé de sujets qui n'avaient qu'un seul parent », sachant que c'est le plus souvent le père qui manque au foyer. Ils constatent par ailleurs une importante proportion de pères inactifs ou décédés.

Pour Henri Danon-Boileau (1971), le système universitaire présente des « défauts impardonnables » qui n'aident pas l'étudiant malade et peuvent même favoriser l'éclosion de troubles psychopathologiques : abandon de l'étudiant à lui-même, jugement porté sur un examen et non sur le travail de toute une année, surpeuplement, sentiment d'isolement, absence de contact entre le corps enseignant et l'étudiant, absence d'enseignement des notions élémentaires concernant le travail en Faculté. D'autres conditions ne favorisent pas la prise de conscience des difficultés, ni par le malade, ni par l'entourage. Il s'agit de l'extrême tolérance

du milieu étudiant, d'autant plus qu'il existe des groupes marginaux pour lesquels l'originalité passe comme une valeur politique ou mystique. Au sein de ces groupes, l'originalité pathologique passe inaperçue, voire acceptée comme telle.

De plus, la possibilité de pouvoir s'inscrire et se réinscrire permet de changer de faculté et de discipline, ou de fuir (consciemment ou non) la confrontation intellectuelle sans que cela soit remarqué au niveau des structures universitaires.

Enfin, les « grands sauts qualitatifs » tels que l'entrée en Faculté, ou à un moindre degré, le changement de cycle, nécessitent des qualités d'adaptation telles, que l'auteur y observe avec une fréquence significative les accès qui amènent à consulter. Le CAPES, l'agrégation ou l'internat « sont aussi des phases électives d'éclosion des troubles » (Danon-Boileau, p. 212).

I.2 Le « mal-être étudiant » : cause ou conséquence de l'échec à l'Université ?

Au cours de l'année universitaire 1994-95 une étude sur le thème « Le mal-être étudiant : cause ou conséquence de l'échec à l'Université ? » a été menée par les Services de Médecine Préventive Universitaire de quatre villes de la région Rhône-Alpes (Grenoble, Lyon, Savoie, Saint-Étienne.) Trois filières ont été étudiées : Droit, Institut d'Etudes Politiques et Psychologie.

L'objectif de cette enquête était d'étudier l'interaction entre la santé mentale (mal-être), les conditions d'enseignement et les résultats aux examens. Elle a concerné les étudiants de première année et de licence de deux filières « ouvertes » (droit et psychologie) et d'une filière sélective (les Instituts d'Etudes Politiques). Cette étude est une comparaison entre filières différentes, mais surtout entre les mêmes filières dans deux Universités différentes, afin de connaître l'influence de l'Université sur les variables étudiées.

Les résultats et les analyses présentés s'appuient sur :

- 124 entretiens individuels et 10 entretiens de groupe réalisés au début et à la fin de l'année universitaire auprès des mêmes étudiants.
- Un questionnaire administré auprès d'un échantillon représentatif des étudiants de chacune des filières (3 000 étudiants interrogés dont 70 % ont répondu).

En résumé de cette enquête, il apparaît que :

L'absence de soutien moral, la solitude, semblent un facteur de risque de difficultés psychologiques. La liaison entre le sentiment de solitude et les difficultés psychologiques renforce l'hypothèse de la relation entre vie relationnelle et santé mentale. La tendance est de renvoyer cette souffrance mentale principalement aux caractéristiques psychologiques des sujets. Cette recherche apporte un certain nombre d'arguments pour penser que, pour de nombreux étudiants, l'origine de cette souffrance mentale est avant tout le produit d'une souffrance sociale et non celui d'une maladie mentale.

Il existe un lien fort entre la manière de percevoir l'enseignement, d'évaluer ses compétences et les expressions du mal-être. Autrement dit, il existe une relation entre le mal-être, le manque de confiance en soi sur le plan des études et l'insatisfaction de l'enseignement et de ses modalités.

En termes de propositions, les axes de travail s'orientent vers une institutionnalisation de supports organisationnels aux relations étudiants-enseignants, mais aussi au niveau des étudiants entre eux afin de favoriser le travail en « coopération ». Si les auteurs ont ici sciemment pris le parti de montrer l'influence du contexte universitaire sur le mal-être, c'est qu'il est pour eux le facteur sur lequel les responsables universitaires et les enseignants peuvent agir en relation avec les étudiants : « En effet, si les étudiants reconnaissent à l'unanimité la compétence des professeurs, ils leur reprochent de ne pas être attentifs et de ne pas s'adapter à leurs difficultés. (...) L'évolution des rapports entre les enseignants et les étudiants est probablement une des clés de l'amélioration du rendement du travail personnel des étudiants et de leur réussiteⁱ ».

Par ailleurs, Lassare et Paty (2003) ont montré combien l'encadrement pédagogique et ses répercussions sur le vécu de l'étudiant jouent un rôle important dans la réussite. Si l'Université présente de nombreux attraits socio-affectifs, notamment en terme de liberté, les études sont vécues comme contraignantes.

Pour les primo entrants, tout ce qui contrarie leur liberté, contraintes administratives et consignes des enseignants, sont très mal supportées. Les contenus de certaines matières sont difficiles et/ou ne répondent pas aux attentes. Le fonctionnement de l'administration est insatisfaisant et beaucoup estiment que leurs enseignants ne sont pas suffisamment accessibles. En conséquence, les étudiants de première année font preuve de davantage d'absentéisme que leurs aînés. L'enquête montre ainsi que « les étudiants qui échouent aux examens ont tendance à dénoncer ces sources d'insatisfaction dès le début de l'année. Ils soulignent l'incompétence de leurs enseignants et ne supportent pas les obligations inhérentes au travail universitaire » (Lassare et Paty, 2003), autant d'éléments de réponses qui indiquent une difficulté de confrontation à la réalité. Ainsi, le comportement d'adaptation des étudiants confrontés à une situation universitaire stressante demande des efforts, source de tension, qui

ⁱ Rapport d'enquête : Le mal-être étudiant, cause ou conséquence de l'échec à l'Université, Services de M. Préventive Universitaire et de Promotion de la Santé Rhône-Alpes, 1996.

peut perdurer en cas d'échec et peut affecter profondément la santé physique et psychique de l'étudiant.

I.3 « Le métier » d'étudiant

Alain Coulon (1997), professeur en Sciences de l'Education à l'Université Paris VIII, a consacré un ouvrage au problème du passage dans la vie universitaire. Surpris par le fait qu'un étudiant sur deux quitte l'Université française sans diplôme, l'auteur émet l'idée que « le problème n'est pas d'entrer à l'Université, mais d'y rester ». Pour lui, il faut considérer l'entrée à l'Université comme un passage, au sens ethnologique du terme. Ce passage suppose l'apprentissage de règles, voire de rites, afin de décrypter le dispositif institutionnel dans lequel le nouvel étudiant va vivre. Il s'agit pour le nouvel arrivant d'opérer une rupture avec son passé immédiat. C'est un changement total de repères. Cet apprentissage, que Coulon appelle « l'affiliation », traverse plusieurs étapes. Le « temps de l'étrangeté » d'abord, au cours duquel l'étudiant entre dans un univers inconnu ; le « temps de l'apprentissage » où il s'adapte progressivement, avec un mécanisme de conformisation ; le « temps de l'affiliation intellectuelle » comme « rite d'intégration » qui est celui d'une maîtrise relative et qui se manifeste, entre autres, par la capacité de transgression vis-à-vis des règles.

Son hypothèse est la suivante : « si on ne s'affilie pas, on échoue ou on abandonne les études, quel que soit par ailleurs son niveau intellectuel. Pour réussir un parcours étudiant, il faut en faire son métier ». L'auteur a ainsi l'habitude de dire à ses nouveaux étudiants "devenez des étudiants professionnels", c'est-à-dire "considérez votre nouveau statut d'étudiant comme une nouvelle profession que vous allez exercer" ; pari difficile pour un milieu par nature « transitoire ». Par cette exhortation, il s'interroge : « comment acquiert-on cette compétence, sinon par un apprentissage qui initie le novice aux règles de son nouvel univers ? ».

Parlant du « métier d'étudiant », il évoque une expérience de « socialisation » et de « formation d'une identité collective » par le fait de nouer des contacts, établir des dialogues, mener des activités avec d'autres étudiants, ce qui permet de reconnaître que l'on rencontre les mêmes problèmes. Au-delà de l'intégration, l'affiliation c'est « naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires, afin de devenir un membre compétent de la communauté universitaire : c'est se forger un habitus d'étudiant ».

Ainsi les activités para-universitaires sont des facteurs extrêmement puissants d'intégration via notamment les anciennes « corpos » étudiantes ou le fait de militer dans un syndicat étudiant.

I.3.1 Le « temps de l'étrangeté »

Coulon part d'un constat bien connu : 30 à 40 % des étudiants quittent l'Université sans diplôme, la moitié abandonnant dès la première année. Plusieurs ministres se sont attelés, avec un succès pour l'instant limité, à cet immense échec, dont les effets sur les étudiants concernés peuvent être dramatiques. L'auteur situe son travail dans une double perspective de recherche-action. En tant que chercheur, il s'intéresse aux modes de vie des étudiants. En tant qu'enseignant, il a participé, dans son Université de Paris VIII, à la mise en oeuvre de certaines réformes.

C'est à un difficile processus d'intégration qu'ont à se livrer les nouveaux venus, qui doivent se constituer étudiants, comprendre les arcanes et les mystères de l'Université, de leur cursus, adopter de nouvelles valeurs et un nouveau style de vie.

Le monde de l'Université est de multiples manières un nouveau monde pour les étudiants, plus encore pour ceux qui viennent de province ou de l'étranger, ou pour ceux qui sont salariés. L'étudiant doit opérer une rupture avec son passé immédiat. Les règles changent. Les premiers contacts avec l'Université, lors de l'inscription ou au début des cours, représentent pour eux un « *véritable parcours du combattant* » : ces premiers contacts sont, selon leurs propos, « *traumatisants, angoissants, révoltants, inquiétants* ». Entrer à l'Université, souligne l'auteur, « c'est explorer et vouloir volontairement se plonger dans les codes qui en définissent l'organisation. Ces codes sont souvent opaques, voire illisibles ». L'incertitude est la règle : sur les programmes, sur le cursus, sur les formations choisis. Plus que les professeurs, ce sont les personnels administratifs qui vont aider les étudiants, leur fournir les modalités d'interprétation des règles.

C'est en passant ces différentes épreuves que l'étudiant pourra se sentir «affilié» à son nouvel environnement et passer du « temps de l'étrangeté » au « temps de l'apprentissage ».

I.3.2 Le « temps de l'apprentissage »

Le novice devient alors apprenti. Il doit construire des stratégies diverses, concernant par exemple son emploi du temps, la manière dont il va construire son cursus. Là encore, les difficultés rencontrées, même lorsqu'elles sont acceptées, voire intériorisées, peuvent conduire à l'abandon : « L'entrée à l'Université opère, pour tous les étudiants, un éclatement du cercle des connaissances, et les sujets les moins bien préparés, ou les plus fragiles, en souffrent davantage. Il n'y a plus, pour un temps, de parole privée possible, plus de confidences dans le

cercle restreint de la classe ». Le travail intellectuel demandé n'est pas toujours facile à identifier ou à organiser : « Être étudiant, c'est acquérir cette compétence qui permet de reconnaître quel type et quelle quantité de travail intellectuel il faut fournir et dans quel délai ». Coulon plaide pour que la question de l'affiliation à la bibliothèque soit aussi étudiée en ce sens : « Il faudrait pouvoir décrire en détail cette "compétence" particulière, qui fait partie d'un ensemble plus vaste ».

Peu à peu, les étudiants s'habituent aux implicites des règles de fonctionnement de l'Université, les maîtrisent ou apprennent à les contourner. Ils s'installent dans des *routines*, signe qu'ils sont passés du « temps de l'apprentissage » à celui de « l'affiliation ».

1.3.3 Le « temps de l'affiliation »

L'étudiant est alors doublement affilié : institutionnellement et intellectuellement. Il sait suivre les règles en les interprétant. L'auteur souligne par ailleurs que « l'interprétation qui est faite des règles ne préexiste pas à leur mise en oeuvre. Elle est co-produite par les acteurs au cours de leurs interactions ». Rien n'est donc réglé d'avance, d'autant plus qu'apparaissent parfois, en cours de route, des règles clandestines. Affiliés, même de manière fragile, les étudiants peuvent devenir à leur tour producteur de normes et réfléchir à ce qui leur est proposé, au niveau de l'enseignement notamment, pour éventuellement se situer en position de contestation. D'individus, ils deviennent groupe. L'apprentissage intellectuel peut continuer. L'étudiant peut alors « lire, écrire, penser ». A propos du travail intellectuel et de l'usage des bibliothèques que celui-ci suppose, l'auteur note par exemple : « Un étudiant compétent sur le plan intellectuel sait identifier les contenus du travail intellectuel en même temps que les codes implicites qui les organisent, entend ce qui n'est pas dit, voit ce qui n'est pas désigné ».

L'auteur conclut son travail par un vibrant plaidoyer pour une formation approfondie à l'usage des ressources documentaires, maîtrise qui seule permet l'acquisition d'une véritable posture intellectuelle, seule apte à témoigner que le processus de conversion au métier d'étudiant est achevé et réussi.

I.4 Les étudiants en classes préparatoires

Suite à ces études en milieu universitaire, nous nous sommes interrogé sur les étudiants en Grande Ecole, qui seraient supposés (par un encadrement constant, une provenance sociale de niveau élevéeⁱⁱ) présenter moins de troubles d'adaptation à la vie étudiante. Les auteurs (Braconnier et François-Poncet, 1998) constatent combien passent inaperçus en classe préparatoire, des malaises d'allure dépressive avec des sentiments de solitude, de désintérêt pour les études, d'absence de vocation ou de choix professionnels, d'incapacité de s'intégrer dans la vie en groupe, et autres plaintes sur l'environnement scolaire.

Cependant, si les problématiques peuvent être les mêmes d'un étudiant à l'autre, les conditions de gestion et modalités d'expression de celles-ci diffèrent selon l'environnement universitaire. Bien souvent le suivi individualisé est indiqué comme une motivation à travailler dans le cadre de la classe préparatoire ou autres petites unités d'enseignement supérieur, contrairement à ce qui est proposé à l'Université (François-Poncet, 1998).

« J'ai choisi la prépa parce qu'il y a un encadrement beaucoup plus proche qu'à la fac. On passe vingt heures dans la semaine avec le même prof de maths. Donc il nous connaît quand même bien et puis, oui, il m'a vraiment poussé à travailler. Il connaissait mes petits défauts, enfin les endroits où je renâclais un peu et puis à chaque fois qu'il y avait un truc sur ce sujet, c'était pour moi. Bon à force de me faire des petites remarques, pas forcément méchantes, mais cela blesse un peu l'amour propre, et je m'y suis mis. Et je pense qu'à la fac, en amphi, j'aurais eu des lacunes que je n'aurais pas jugé utile de combler ».

Pour Alain Braconnier (1998), en déplaçant une imago paternelle bienveillante sur le prof de maths, l'étudiant se permet de remettre à plus tard l'élaboration de la problématique œdipienne. Il maintient ainsi un investissement déssexualisé des processus d'apprentissage. En petites unités, les professeurs, mais aussi les pairs offrent des relais identificatoires multiples dans une « expérimentation des rôles » (Erikson, 1968). Ce temps intermédiaire d'expérimentations, est qualifié par Eric H. Erikson comme une « période entre l'enfance et l'âge mûr caractérisée par une combinaison d'immaturité prolongée et de précocité

ⁱⁱ« 72% des couches aisées de la population » selon C.Margaria, Président de la Conférence des grandes écoles, in l'express, n°2809, 02 au 08 mai 2005, p. 100.

provoquée ». Il est nécessaire à une intégration sociale future, à l'image de « l'intégration » qui suit l'obtention du concours.

L'adoption d'un comportement de groupe, permettant une équivalence mère-cadre-groupe avec des fonctions de pare-excitation, permettrait l'investissement ultérieur de la Connaissance, cet investissement de la Connaissance étant lui-même source profonde de remaniement pulsionnel, par un retour archaïque au corps de la mère (Kaës, 1975).

Dans le cadre des grandes écoles, l'accrochage au cadre scolaire permettrait d'éviter l'expérience de décompensation qu'accompagnerait la rupture provoquée par l'intégration. Dans une équivalence mère-cadre-groupe, René Kaës (1975) expose comment les fonctions pare-excitantes de contenant maternel offertes par l'école peuvent alors prendre la valeur d'une complétude narcissique indispensable. Louis Althusserⁱⁱⁱ(1992) décrit ainsi sa relation à l'Ecole normale de manière idéalisée : « *Ce que devint l'école ? Très rapidement, je devrais dire dès le début, un véritable "cocon" maternel, le lieu où j'étais au chaud chez moi, protégé du dehors, que je n'avais pas besoin de quitter pour voir les gens car ils y passaient ou venaient, bref le substitut, lui aussi d'un milieu maternel, du liquide amniotique* ».

Le système de classes préparatoires a donc un rôle de moratoire psycho-éducatif vers l'âge adulte, tel un espace où les adultes acceptent d'être utilisés comme relais parentaux. Le cadre scolaire offre ainsi à ses élèves « un espace psychique élargi » (Jeammet, 1991) où les adultes « traitent leurs projections pour les leur renvoyer élaborées, nuancées et plus tolérables ».

« *Au premier trimestre, vous m'avez aimé, même si vous me haïssiez ; au second trimestre, vous m'avez haï, même si vous m'aimiez ; au troisième trimestre, il faudra me tuer ; tuer quelqu'un consiste à l'écouter pour pouvoir prendre sa place. Je vous écoute donc dans ce que vous avez préparé...* » explique le professeur de philosophie à sa classe préparatoire littéraire dans un lycée prestigieux. Le film de Denis Audepin^{iv} illustre ici comment les adultes, garants du cadre scolaire, s'offrent comme objets substitutifs suffisamment proches des imagos infantiles. Ces derniers susceptibles comme elles d'idéalisation se présentent dans une extériorité protégeant les sujets de leur monde interne, tel un moratoire vers l'âge adulte.

Donald Woods Winnicott (1968) explique que le rôle des écoles et autres groupements « considérés comme extension de la famille », permet à l'adolescent de « se dégager des modèles familiaux ». Les objets utilisés dans leurs fonctions scolaires seraient le support de fantasmes agressifs inconscients. En classe préparatoire, le travail intensif, les bons résultats,

iii Althusser L., L'avenir dure longtemps, Le livre de poche, Stock, 1992.

iv Haudepin D., Le plus bel âge, film, drame psychologique français, 1995.

les processus d'identification et le projet commun deviendraient autant de moyens de « réparation, restitution et construction ». Ces moyens soulageraient alors la culpabilité associée aux « désirs de mort et de triomphe personnels inhérents au processus de maturation et à l'acquisition du statut d'adulte ».

Si le temps des classes préparatoires permet une mise en suspens du travail de distanciation psychique des parents, les concours placent l'étudiant dans une situation de rupture à l'occasion d'une « crise institutionnalisée provoquée par l'intégration^v ». Cette crise agirait comme révélateur des conflits latents et s'élaborerait dans « l'après-coup » de la grande école. Ainsi François-Poncet note que le passage du groupe de la classe préparatoire à celui de la grande école s'accompagne régulièrement de bouleversements qui témoignent d'anxiétés très vives liées à « la réactualisation des conflits, l'irruption des forces de déliaison, la destruction subjective du code étant vécue comme effet de la pulsion de mort. Les parties psychotiques, indifférenciées de la personnalité, font retour et peuvent provoquer des angoisses d'anéantissement et d'attaque, comme l'illustrent certains cas de suicide^{vi} ».

Le travail auquel se soumet l'étudiant en classe préparatoire est certes source de souffrance, mais il permet, selon Philippe Gutton (1998, p.61), d'échapper à la violence des scènes pubertaires. « La dimension masochiste du labeur reflète cette défense contre les remaniements archaïques génitaux, avant d'être promesse de succès marque d'une efficacité individuelle et sociale ». Cette teinte masochiste associée au travail est, pour Gutton, à la hauteur de qu'elle permet d'éviter avant d'être une recherche de réussite. L'échec, synonyme de castration, renvoie l'étudiant de classe préparatoire sur des terreurs, voire une dépression profonde et « le maintient dans un masochisme érogène violent ».

^v François-Poncet C.-M., 1998, p. 30.

^{vi} Ibid. p. 31.

I.5 Etudes concernant les prises en charge des tentatives de suicide étudiantes

Une étude épidémiologique des tentatives de suicide d'étudiants hospitalisés au CAP (Centre Anti-Poison) de Rennes en 1991 (Paysant, 1995) a porté sur 122 dossiers (82 femmes et 30 hommes) pour une moyenne d'âge comprise entre 21 et 22 ans. 65% sont issus du premier cycle, 12 % en licence, 11% en maîtrise, les autres en troisième cycle et préparation aux grandes écoles. Il existe une sur-représentation féminine, (73%) par rapport à la population générale.

Les motifs invoqués de passage à l'acte sont les suivants :

- Problème d'ordre sentimental (40 %)
- Conflits familiaux (35 %)
- Stress des examens et échec (25 %)

Dans 75 % des cas il s'agit donc de problèmes liés à l'estime de soi dans le domaine intime, familial ou professionnel, concernant en particulier les étudiants en premier cycle.

La répartition des tentatives selon les mois de l'année montre une chronologie rythmée par la vie universitaire, les taux les plus importants sont trouvés en mai et en juin (période d'examens), de forts taux sont également constatés en février (reprise des cours et résultats d'examens du premier trimestre).

Parmi les pathologies clairement étiquetées par les psychiatres, on retrouve 16 syndromes dépressifs réactionnels, 3 syndromes dépressifs endogènes, 24 pathologies névrotiques, 9 pathologies psychotiques. L'entretien psychiatrique permet donc de diagnostiquer un taux, élevé pour une population jeune, de pathologies psychiatriques, en particulier psychotiques, alors que l'entretien psychiatrique de tous les malades du centre anti-poison retient une psychose deux fois moins fréquemment.

Dans leur analyse psychopathologique des tentatives de suicide des étudiants Alléon, Morvan et Mouchet (1994) observent chez les sujets présentant des idées suicidaires une difficulté d'élaborer la séparation, avec l'utilisation fréquente de défenses maniaques. Cette difficulté interroge la nature du lien à l'objet ainsi que l'importance des identifications précoces dans la constitution de l'objet interne, support du narcissisme, du sentiment de continuité et de la

représentation. Ils écrivent (p.138) rencontrer ainsi des sujets avec « une imago maternelle prégnante, des fixations phalliques des modalités d'identification précoces, identification narcissique et identification à l'agresseur ». Ce sont des indices qui montrent la tentative de maîtrise de soi-même et de contrôle de l'objet interne en référence avec des mécanismes de défense liés à la formation du stade anal. Les observations des auteurs révèlent des fragilités psychiques, qui lors de passages à l'acte, démontrent des mécanismes de défense de type psychotique sur des sujets structurellement névrotiques.

I.6 Le contexte universitaire : Université de La Réunion et Université métropolitaine, un phénomène commun de massification

L'Université de La Réunion est une jeune Université en forte progression, tant du point de vue de son effectif que de la construction des locaux. Ce qui était jusqu'en 1982 un centre universitaire devient à cette date une Université de « plein exercice » ne dépendant plus des instances d'Aix-en-Provence. Le contexte démographique de La Réunion et, en partie, celui des îles avoisinantes, favorise une augmentation importante de la masse étudiante.

Années	Nombre d'étudiants
1965-66	406
1975-76	1611
1985-86	3665
1994-95	8216
1999-00	10329

Evolution du nombre d'étudiants à l'île de La Réunion de 1965 à 2000

Source : Université de La Réunion.

Les années 90 représentent une période importante pour l'Université avec la construction des nouvelles facultés de Droit, Lettres et Sciences, d'une nouvelle bibliothèque, d'un centre sportif et d'un centre de promotion de la santé. En 10 ans, la population étudiante a presque triplé... ce qui n'est pas sans rappeler le phénomène de massification qu'a connu la métropole depuis 30 ans avec l'inscription d'étudiants qui ne l'auraient pas fait auparavant. Plus de la moitié de ces étudiants ont ainsi des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires. Ils sont donc moins bien préparés, notamment aux codes et aux rituels de l'Université, que ceux qu'on appelle les héritiers, c'est-à-dire les étudiants qui y allaient *de père en fils*.

Nous sommes ainsi passés d'une Université élitiste à une Université de masse. Les Universités métropolitaines ont, quant à elles, vu leurs effectifs augmenter de façon considérable dans les années 60. Malgré l'ampleur des mesures prises, la montée des effectifs fut mal vécue et les échecs et abandons ont été considérables. Même si diverses mesures palliatives ont été mises en place, les échecs, surtout en DEUG, restent importants (30 à 40%)^{vii}. La massification entraîne une concentration de personnes qui ont du mal à se repérer. La plupart des étudiants décrivent leur arrivée et leurs premières impressions en des termes négatifs, se sentant perdus et isolés.

Ce malaise profond se traduit par l'ennui, un vécu difficile de la solitude, une envie d'abandon ou de fuite hors des structures quotidiennes. Quand le milieu est structuré, ses attentes sont facilement identifiables, les conduites s'ajustent au cadre universitaire, le rôle et le statut de l'étudiant sont clairs et l'individu peut s'intégrer. Mais quand l'univers est désorganisé, les statuts et les rôles ne sont pas définis et l'intégration dans un milieu devient plus difficile. Les conduites ne peuvent correspondre à une institution qui n'a pas d'attentes particulières.

Pour Alain Touraine, « l'étudiant est chassé de l'Université traditionnelle et n'est pas admis dans le monde de l'emploi. Il n'est nulle part et dans ce vide ne peut vivre son rejet de deux univers qui l'expulsent^{viii} ». La désorganisation de l'Université condamne donc l'étudiant à se retirer et à se désimpliquer de la vie universitaire, étant donné son absence de finalité. Les étudiants apparaissent comme des victimes, incapables de trouver des repères collectifs dans l'Université de masse, leurs conduites allant du retrait de la vie universitaire au repli vers la vie privée, de la consommation utilitaire des diplômes à la volonté de réussite individuelle et à la priorité donnée à l'existence personnelle.

Le développement de masse apparaît comme un facteur d'éclatement du monde étudiant et de précarisation, par référence à la dégradation de la situation économique et sociale des étudiants et de leurs conditions de travail.

Le chômage à l'île de La Réunion touche 40 % de la population active et 59% des 15-25 ans. L'intrusion brutale de la société de consommation a accru l'équipement des ménages mais aussi le surendettement. Le nombre de boursiers sur critères sociaux représente 18,6% des étudiants en métropole pour un taux de 43% à La Réunion (Valette, 1998), soit près d'un étudiant sur deux. L'assistante sociale du service note une augmentation des demandes

vii Fave-Bonnet, M. F., 1998, p. 465.

viii Touraine A. et al. , 1978, p. 206.

financières pour des étudiants non boursiers. De plus en plus fragilisés quant à la gestion de leur vie matérielle caractérisée par cette précarisation économique du statut d'étudiant, ces derniers sont en outre exposés de façon accentuée aux menaces du chômage pour leur entrée dans la vie active sur le marché du travail à La Réunion : « L'absence de perspectives de débouchés et d'emplois pour une jeunesse pourtant bénéficiaire d'un accès aux études supérieures ne constitue pas le moindre des paradoxes. Cette situation est d'autant plus perturbatrice de l'équilibre psychologique lorsque ceux de leurs camarades ayant interrompu leurs études plus tôt, trouvent parfois un emploi. C'est l'image de la réussite par les études qui s'écroule subitement et met en péril l'ensemble du système de représentations sociales^{ix} ».

Pour Lapeyronnie et Marie (1992, p.123) l'Université n'assume plus son rôle de socialisation ni de formation professionnelle^x.

Les diplômés subissent ainsi une dévaluation ; l'étudiant se serait transformé en un personnage à la « vie de marginal, de déraciné ». Cette tendance développe un sentiment de frustration car l'Université est perçue uniquement comme un « fournisseur de diplômés » et non comme un lieu de formation à la vie, à un métier futur.

Les étudiants constituent aujourd'hui une catégorie complexe regroupant des individus nombreux, d'origine sociale, culturelle, scolaire très différentes. Une partie des nouveaux arrivants à l'Université est mal préparée à l'exigence actuelle des études universitaires. Les auteurs constatent d'ailleurs que les étudiants de milieu populaire s'adaptent difficilement à l'Université : « Issus pour la plupart de milieux modestes, ces étudiants n'ont pas l'héritage social suffisant pour ne pas être à la fois trop scolaires ou ne pas chercher à se conformer à un modèle excessivement scolaire. Mais ils perçoivent bien que leur handicap est précisément dans leur bonne volonté et leur incapacité à faire preuve de la culture suffisante par le détachement et l'originalité que l'on attend d'eux^{xi} ».

ix Valette F, 1998, p. 19.

x Est-ce là son rôle ? Rappelons qu'à l'origine l'Université est faite pour "elle-même". Son objet étant l'accès à la Connaissance via la production de savoirs par le professeur qui en est le centre. Par son autonomie, elle n'aurait ainsi de compte à rendre à personne. Il y aurait ainsi un malaise persistant au sein de l'Université française sous forme de non-dit concernant ses rôles et missions à l'origine de sa création, à l'opposé des attentes actuelles qui portent sur elle.

xi Lapeyronnie D., Marie J-L., p. 24.

I.6.1 Caractéristiques de la demande de consultation psychologique des étudiants au Service Universitaire de Médecine Préventive de l'Université de La Réunion ^{xii}

L'état de santé de la population à l'Université est souvent méconnu ; peu de travaux y sont consacrés, probablement en raison du caractère non homogène et peu structuré de ce groupe social. Cette population étudiante est supposée en bonne santé car jeune, et échappe souvent à la surveillance de la médecine universitaire par défaut d'assiduité aux visites proposées et par le peu de moyens financiers et humains dont dispose cette dernière.

En 1987, deux services de l'Université dressaient un constat identique sur les difficultés que rencontraient certains étudiants, difficultés qui s'exprimaient au cours des entretiens d'orientation pour le Service d'Information et d'Orientation ou d'entretiens médico-sociaux pour celui de la Médecine Préventive Universitaire (MPU). Chacune de ces rencontres laissait transparaître, derrière la demande spécifique (aide à l'orientation ou aide médicale), une personnalité fragilisée qui recherchait un soutien. Dans les deux cas, les interlocuteurs se sentaient désarmés et surpris par l'anxiété, disproportionnée au regard de la simple demande formulée. C'est ce constat, marqué par l'urgence qui permit de mettre en place une consultation psychologique.

Du fait de sa mission, le service prend en charge les problèmes de santé des étudiants en leur offrant une structure d'accueil tournée vers la prévention et le soin. Les textes de loi lui font obligation de convoquer systématiquement les étudiants inscrits pour la première fois à l'Université. Sa tâche consiste à dresser un bilan médical avec un point sur les vaccinations, la contraception, etc., et un bilan social pour ceux susceptibles d'éprouver des difficultés dans ce nouveau milieu. C'est au cours de ces différents bilans que souvent la demande d'aide psychologique parvient à s'exprimer. Par extension, le service est devenu un lieu d'écoute dans lequel la parole blessée sera prise en compte suivant la sensibilité des différents intervenants rencontrés tour à tour (médecin, infirmière, assistante sociale, voire psychologue.) La progression en quelques années de visites spontanées pour des problèmes

^{xii} Pour des précisions chiffrées et approfondies, cf. Vauthier M. (1998). La consultation psychologique au Service de Médecine Préventive Universitaire, Les cahiers de L'Observatoire de la Vie Etudiante, Université de La Réunion (Vol. n°1, pp. 23-26).

médicaux, gynécologiques, sociaux ou psychologiques, est une preuve du bien fondé de cette orientation.

Le premier motif de consultation chez le psychologue est souvent lié à une sensation d'angoisse diffuse associée à un mal-être général : fatigue, irritabilité, perte de confiance en soi, repli sur soi, envie d'abandonner. Devant une situation nouvelle de travail et un contexte culturel différent, l'entrée dans la vie universitaire est alors vécue comme une période de remises en cause, parfois difficiles, et de découvertes importantes (autonomie à acquérir, activités personnelles, nouvelles libertés...). Ainsi 68% des consultants sont inscrits en Deug. Voici ce que nous avons relevé de leurs premières impressions pour certains.

« *C'est la jungle.* »

« *J'ai été frappé par l'immensité et le monde, il y a beaucoup plus d'élèves, une véritable fourmilière.* »

« *En DEUG, t'es lâché dans un milieu où tu ne connais personne, tu dois te débrouiller toi-même et si tu t'en sors pas tu plonges, ça ne t'aide pas forcément à te construire.* »

« *Vraiment en première année, il faut arriver avec pas une faille sinon l'adaptation à la fac c'est dur, on n'a plus aucun suivi, on est anonyme.*

« *On connaît personne, on n'ose pas demander parce qu'il y en a 5000 qui posent la même question, on se dit qu'on va être ridicule, on attend, c'est l'effet de masse.* »

De nouveaux rapports avec les parents basés sur l'acceptation de l'autonomisation de leur " rejeton " se mettent en place. De plus, l'accès à l'Université de leur enfant peut être source de projection de leur part en terme de réussite sociale.

« *Je n'ai pas le droit de rater, ils attendent tout de moi.* »

Des vies de couple se construisent, avec une vie en concubinage qui peut apparaître pratique au premier abord. Cependant ces relations ne pourront pas faire l'économie de remaniements psychiques et de questionnements liés à la place de l'étudiant dans sa vie de couple, et à sa nouvelle identité psychosociale. Cette nouvelle vie de couple est aussi l'occasion de voir émerger des problèmes d'ordre psycho-sexuels liés bien souvent à des traumatismes antérieurs (violences intra-familiales, attouchements, inceste...). En début de cursus se révèlent ainsi des difficultés d'adaptation. L'entrée dans la vie étudiante serait un moment critique propice à des remises en questions et des remaniements touchant non seulement le mode de vie, mais aussi et surtout le psychisme de l'individu.

II Synthèse des travaux psycho-sociologiques, psychopathologiques et psychanalytiques sur le monde étudiant

II.1 Des constantes épidémiologiques

Nous avons présenté en début de chapitre un certain nombre de données épidémiologiques datant de près de 50 ans ! Or, l'intérêt de l'enquête est de permettre de constater que le profil des étudiants interrogés entre 1956 et 1966 par Danon-Boileau et son équipe, demeure le même que celui constaté 50 ans après par les structures spécialisées :

Des étudiants issus majoritairement de premier cycle.

Un taux important de symptomatologies psychotiques (rapport à la population générale), en particulier chez les garçons. Ce taux est à mettre en rapport avec les problématiques narcissiques de nature limite dont Jeammet (1998) constate une forte progression.

Un milieu familial souvent dissocié avec une absence de figure paternelle.

Les données sociologiques ont certes changé, avec une évolution continue du « recrutement » des étudiants vers une moindre représentation des catégories sociales les plus élevées. L'Université a connu une évolution vers une massification avec l'entrée d'étudiants de plus en plus nombreux réalisant des choix par défaut. Ces facteurs, ainsi que les reproches traditionnellement faits à l'Université, sont des éléments à prendre en compte dans la *souffrance étudiante*. Cependant, ce que viennent confirmer les données statistiques et épidémiologiques de Danon-Boileau, c'est qu'il existe, quelle que soit l'époque, une *mise à l'épreuve* psychique révélatrice de remaniements pulsionnels au cours de l'entrée dans la vie universitaire.

II.2 Les études supérieures : un temps de réaménagement pulsionnel

Le problème de l'adaptation de l'étudiant est un phénomène continu. Ces difficultés d'adaptations peuvent être vécues avec une intensité différente en fonction de chacun. S'il n'y a pas de « fossé » entre ceux considérés en situation de « mal-être » et les autres étudiants, il convient de déterminer les facteurs psychologiques prédisposant l'étudiant, jeune adulte, à vivre une souffrance aiguë. Selon les statistiques, cette souffrance s'exprimera plus facilement sur un versant psychotique, ce qui laisse entrevoir des mécanismes de remaniement spécifiques à l'œuvre, tels que le travail du psychisme autour d'imagos archaïques. Wittenberg (1968), dans son article "*Postadolescence*" spécifie ainsi comme une des principales caractéristiques métapsychologiques du post-adolescent, des « états momentanés de dépersonnalisation avec perte d'identité ^{xiii} ».

Le degré de souffrance peut varier en fonction des situations. Il n'en demeure pas moins que le passage à l'Université, par les différents changements qu'il impose d'un point de vue intrapsychique et inter-relationnel, amène l'étudiant à une confrontation à la réalité.

Cette logique de la castration devant le principe de réalité est difficilement acceptée, ou gérée à l'Université par la coexistence d'une grande liberté dont les étudiants ne savent que faire : « *Ce moment où je suis entrée à la fac, c'était l'indépendance... c'est la liberté totale et j'en profite pas. [...] il faut que j'essaie de bosser et de m'en sortir* » relate une étudiante à propos de sa première année de faculté. Cette liberté acquise du fait de la séparation familiale les confronte simultanément au vide.

« Elle a été longtemps (l'Université) l'aspiration légitime du lycéen. Malheureusement sitôt le pas franchi, la différence de cadre, les méthodes, la liberté laissée pour organiser son travail n'étaient pas toujours vécues et utilisées de façon constructive et les craquages en première année s'y observaient avec une très grande fréquence, chaque changement qualitatif entraînant le déséquilibre chez les sujets "pathologiques" en puissance^{xiv} ».

xiii " Brief states of depersonalisation, in which the person experiences a loss of sense of identity. The young adult may feel temporally disembodied, isolated, estranged. " in Bocknek G. 1980, p. 87.

xiv Danon-Boileau H., 1971, p. 211.

Au titre d'une liberté et d'une responsabilité revendiquées, l'Université de La Réunion a connu une période où, en faculté de Droit (1988), par le jeu des votes étudiants en conseil, la présence aux travaux dirigés n'était plus obligatoire. Deux années après, cette mesure a été remise en cause par les étudiants eux-mêmes qui réclamaient un minimum d'obligations ! Cette liberté apparente, en particulier la liberté de réalisation génitale extra-parentale, peut provoquer un accès fantasmatique à l'omnipotence, forme de retour à la toute puissance archaïque de l'enfant. Se profile ici, le *retour au devant de la scène universitaire*, d'éprouvés archaïques liés à la constitution narcissique de l'enfant (Delage, 1977, p.753).

En reprenant l'analyse de Coulon sur le problème du passage dans la vie universitaire, nous avons associé les termes employés par ce dernier au processus pubertaire (Gutton, 2000a) tel qu'il le définit, comme une « métamorphose » caractérisant une « nouvelle géographie des éprouvés et des potentialités, une fragilité subjectale ». Le « temps de l'étrangeté » n'est pas sans rappeler l'attitude du jeune adolescent devant un corps physique changeant, lui devenant étranger, ou des poussées pulsionnelles agissant comme un organisme à la fois inconnu et interne, au pouvoir éventuellement révélateur de traumatismes.

Contrairement à l'Université, les classes préparatoires représentent un moratoire semblant offrir une voie étayante au déroulement du travail du psychisme. L'entrée à l'Université, vécue comme « une expérience

traumatisante » (Lapeyronie et Marie, 1992) par le passage et l'intégration à un nouvel univers, oblige à une confrontation directe aux manifestations pulsionnelles inconscientes dues à ce que Alléon et Morvan, 1990, qualifient « d'œdipe non seulement réchauffé mais nouveau, donc nouvellement aménageable ». L'étudiant de premier cycle se verrait plus difficilement confronté à un travail sur ses ressources internes et externes dans le but de pare-exciter ces aménagements pulsionnels. L'Université ne propose pas, contrairement aux grandes écoles, de fonction contenante et de pare-excitation pulsionnel.

Si « les classes préparatoires sont un endroit où le narcissisme heureux ou malheureux d'un adolescent trouve à se magnifier de façon forte^{xv} », qu'en est-il en milieu Universitaire ? Piera Aulagnier écrivait que tout sujet était d'emblée condamné à investir la mise en sens de lui-même et de la réalité afin qu'ils demeurent support d'investissement, faute de quoi la vie ne pourrait se poursuivre. La classe préparatoire favorise le sujet dans cette mise en sens par un système de reproduction des élites. L'Université confronte le sujet à cette quête de sens. Certes, si on peut incriminer le niveau scolaire ou le manque *d'habitus*, le passage en

xv Roger A.-G., 1998, p. 51.

première année est à comparer à un « choc des cultures », culture traditionnelle opposée à culture de la modernité^{xvi}, admettant que la culture « nourrisse » le psychisme du sujet.

En classes préparatoires, par le travail en petits groupes, il s'agit pour le jeune de *s'auto-expérimenter*, via de nouvelles identifications possibles en vue d'une intégration ultérieure dans une structure sociale. Cela suppose qu'une telle structure sociale existe, mais surtout, cela présume que le sujet se considère comme apte, par l'estime qu'il a de lui-même, à intégrer une telle structure au sein de laquelle on a besoin de lui. Or c'est au moment de ce questionnement soulevé par des choix sociaux importants ou de nouveaux engagements, que les problématiques narcissiques peuvent surgir, notamment au niveau de l'estime de soi et de la honte à être. Si cette expérimentation des rôles peut trouver un terrain d'expression via des relais identificatoires en grande école, il semblerait que cela soit plus difficile à l'Université qualifiée en « état de profonde désorganisation » (Lapeyronnie et Marie, 1992).

De plus, concernant la réussite, les étudiants ont une représentation de celle-ci totalement assimilée à la réussite aux examens. Pour eux, la quantité de travail et la capacité de s'organiser sont des gages de réussite. Un travail régulier et une bonne gestion de son temps sont nécessaires. L'échec est attribué aux mêmes facteurs : ne pas travailler suffisamment, se disperser, être débordé. Echec et réussite ont un point commun, celui d'être fonction de facteurs internes de l'individu. A l'Université, les étudiants fondent leur réussite sur eux-mêmes : ils ne travaillent pas en groupe, ils vont rarement consulter un enseignant. On constate une réelle absence d'attentes à l'égard de l'institution et en même temps un rapport à l'échec condamnant l'étudiant à une estime de lui-même dévaluée, voire teintée d'une honte profonde. Qui plus est, à l'île de La Réunion, la représentation de l'Université est fortement investie par les parents comme synonyme de réussite et d'intégration sociale. Un étudiant sur deux est boursier, premier de fratrie à intégrer l'Université ; les parents, pour plus de 50%, n'ont pas fait d'études universitaires^{xvii}. Leurs projets d'études et leurs objectifs de diplôme sont très souvent surévalués par rapport à leurs possibilités individuelles. Cette surestimation est largement alimentée par l'espérance familiale. Pèse ainsi la double pression réalisée en amont par l'attente des familles et en aval par l'insertion professionnelle en période de fort chômage. Cependant cette sur-évaluation fait aussi partie de leur désir d'autonomisation par rapport au milieu familial. Le jeune adulte en quête de son identité, doit opérer des

xvi Watin M., « Sociologie des étudiants », séminaire de formation : « L'Université, une école de la vie », Université de La Réunion, Service Commun de Médecine Préventive Universitaire, 08 septembre 2002.

xvii Duffaud B., Léon B., (sous la dir. de), Vauthier M., avril 2002.

renoncements et des deuils permettant l'autonomisation et la séparation du milieu familial. Les conditions de vie matérielles et psychologiques font que le jeune étudiant peut vivre aisément une *adolescence prolongée* avec un risque permanent de conduites d'échec s'inscrivant dans une période féconde de remaniements et de conflits psychiques. L'affaiblissement de la fonction d'intégration de l'Université décrite par certains auteurs en serait peut-être la conséquence. C'est ainsi que l'expérience étudiante semble avoir de moins en moins de sens véritable et que le statut étudiant ne fait plus sens, s'étant dépouillé de son contenu personnel : « l'étudiant agit alternativement en tant qu'étudiant et en tant que moi, mais jamais lui-même en tant qu'étudiant^{xviii} ». Cette expérience conduit à une dissociation, sans capacité de lien entre l'être social et la personne, dissociation pouvant se vivre comme un écho d'une fragilité interne due aux réaménagements psychiques en cours.

xviii Lapeyronnie D., Marie J-L., 1992, p. 94.

II.3 Le temps universitaire : moment privilégié d'élaboration de sa pensée

Le processus « d'affiliation » (Coulon, 1997) est signe d'autonomisation en cours, c'est à dire pour l'étudiant la capacité d'élaborer sa propre pensée et de créer par soi-même. Cette création est intimement liée à la création de soi, c'est à dire à l'élaboration et la confirmation de son identité : « on peut se créer une sorte d'espace personnel de création même dans un environnement très peu favorable pour peu qu'on ait su, qu'on ait pu, qu'on ait eu la chance d'avoir trouvé quelqu'un qui vous écoute » (Kestemberg, 1985). L'environnement des classes préparatoires aurait ainsi un rôle structurant, par l'intermédiaire de ses enseignants et proviseurs (dont on connaît le rôle dans cet univers), dans la création d'une « aire transitionnelle à valeur de pare-excitation, favorisant l'achèvement de la construction de l'identité à l'entrée de l'âge adulte^{xix} ». A contrario, l'environnement Universitaire, tout en offrant une aire transitionnelle d'expérimentation, prend plus difficilement cette valeur de pare-excitation. Comme le constate Coulon (1997), les personnels administratifs peuvent tenir un rôle important dans l'aide à l'intégration. Ainsi l'Université de La Réunion, via le Service Universitaire de Médecine Préventive, a mis en place depuis l'année 2000 des formations adressées au personnel universitaire sur le thème : « L'Université, une école de la Vie ». Cette formation visant à mieux connaître l'étudiant réunionnais sous son aspect sociologique, ethnologique et psychologique, a permis de constituer un réseau de personnels bénévoles sous le terme « Trait-d'Univ ». Ces bénévoles ont reçu une formation à l'écoute et à l'entretien afin de pouvoir assurer, lorsque cela est nécessaire, un premier accueil devant un étudiant en difficulté et le ré-orienter rapidement si nécessaire. Il s'agissait ainsi de répondre à une demande implicite de cadre structurant et plus rassurant pour les étudiants. Le personnel, par ces formations, développe une assurance dans sa capacité d'accueil et d'écoute du sujet en souffrance, tout en se sentant membre d'un réseau favorisant la communication et le travail en équipe. A l'issue de cette formation, un « point écoute » animé par des personnels bénévoles et supervisé par nous, a vu le jour en 2004. Il ne s'agit en aucun cas de se substituer au travail du personnel de santé, mais plutôt de créer des conditions favorables de rencontre,

^{xix} Danon-Boileau H., 1998, p. 89.

d'orientation et d'aide à la résolution de difficultés vécues, particulièrement dans les premières années d'études.

Au final, le nouvel étudiant est invité à un travail de *décentration* de lui-même se traduisant par une ré-orientation libidinale vers un objet de Connaissance. Ce mouvement obéit à une double problématique : celle de faire face à des réaménagements pulsionnels en lien avec l'histoire présente et passée du sujet, et celle de les intégrer tout en investissant ce nouvel objet.

« *L'Université n'est en aucun cas une école de la vie* » nous rapporte un étudiant en groupe de parole, traduisant ici sa difficulté, voire son refus d'apprentissage dans un sens élargi. Le savoir se réduisant à son utilité, il n'est plus perçu comme une possibilité d'accès à la Connaissance. Or, c'est bien le savoir qui permet un travail d'élaboration psychique de la pensée, de destruction, réparation de la Connaissance et dans un deuxième temps restitution et construction de nouveaux objets.

Le rapport à la Connaissance Universitaire, place l'étudiant dans un processus d'élaboration psychique, concomitamment à un travail de maturation psychique du *devenir adulte*. Le groupe retrouve ici une fonction de contenant pare-excitatrice essentielle. La difficile constitution de groupes de travail que nous constatons, en particulier au niveau des primo-inscrits, renvoie les étudiants seuls face à eux-mêmes et à leurs angoisses, expliquant ainsi l'absentéisme constaté dans les enquêtes.^{xx}

Ce sont donc deux mouvements qu'il nous faudra maintenant analyser afin de comprendre certaines modalités de l'expérience étudiante, telle qu'elle apparaît dans notre clinique : le rapport à la Connaissance sous l'emprise de la pulsion épistémophilique et la construction de soi en tant que *jeune adulte* à travers ce que Danon-Boileau (1971) qualifie de « grand saut qualitatif », c'est à dire l'entrée en Faculté.

xx Lassare D., Paty B., op. cit.

III Statut de la Connaissance Universitaire

« Oh mes amis !

Ainsi parle celui qui cherche la connaissance : Honte, honte, honte, telle est l'histoire de l'homme !

Et c'est pourquoi l'homme noble s'impose de ne pas humilier les autres hommes : il s'impose la pudeur devant tous ceux qui souffrent».

F.Nietzsche

III.1 Définition de la pulsion épistémophilique

Freud n'a pas établi de différenciation précise entre la curiosité et le besoin de Connaissance. A propos des théories sexuelles infantiles, il s'est plutôt intéressé aux préoccupations de l'enfant âgé de 3 ans concernant la venue d'un nouvel enfant. Ce sont des préoccupations qui, pour lui, conduisent l'enfant à développer son besoin de comprendre les relations sexuelles de ses parents et de développer des fantasmes concernant la scène primitive. Ces préoccupations, Sigmund Freud (1915-1917, p.397) les nomma « fantaisies primitives » ; elles constituent pour lui un « patrimoine phylogénique ».

L'intuition de Freud liant la curiosité de savoir à la question des origines étaye l'idée que le désir de Connaissance s'origine dans le corps de la mère. Cependant Freud montre dans son article sur « La négation » (1925) comment la fonction pensante ne naît pas du désir de savoir mais découle de la fonction de jugement. Il convient de rappeler combien ce qui constitue un aspect de l'identité consiste en une capacité de différenciation intérieur-extérieur par le Moi. Cette capacité est liée à ce que Freud définit comme le clivage primitif lié au principe de plaisir-déplaisir, comme condition de la différenciation intérieur-extérieur. Ce fondement de l'identité se transforme par la Connaissance dont le rapport peut s'exprimer sous la forme « j'aime et je hais » liée à la fonction de jugement. Cette fonction s'origine dans le désir de trouver l'objet susceptible de faire cesser la tension provoquée par le besoin insatisfait, ainsi que de sa séparation ultérieure. La fonction de tout jugement étant selon Freud d'aboutir à deux décisions :

- prononcer qu'une propriété est ou n'est pas à une chose
- concéder ou contester à une représentation l'existence dans la réalité.

« L'étude du jugement nous dévoile et nous fait pénétrer, peut-être pour la première fois, la façon dont s'engendre la fonction intellectuelle à partir du jeu des motions pulsionnelles primaires^{xxi} ».

Ces motions pulsionnelles primaires, qui par l'oscillation investissement/désinvestissement, puis amour/haine concourent à la construction de l'identité, s'inscrivent dans une relation d'objet qui doit s'avérer étayante pour le narcissisme de l'enfant. L'étayage par l'objet se fonde sur sa capacité à répondre aux besoins de ce dernier.

Ainsi étayage satisfaisant et constitution d'un Soi^{xxii} amené à se différencier ultérieurement, sont les soubassements de la capacité de pensée liée à la satisfaction des besoins originaires. Ce qui déclenche l'activité de penser, c'est donc « la recherche de l'origine » comme déplacement de la satisfaction du besoin, impliquant un rapport fantasmatique au corps de la mère.

III.1.1 Les travaux de Mélanie Klein et Wilfred R. Bion sur la pulsion épistémophilique

Mélanie Klein (1932) développe l'idée d'une *phase féminine* commune au garçon et à la fille, basée sur une curiosité qui concerne l'intérieur du corps maternel qui contient entre autre le pénis paternel, les enfants, les richesses des fèces. Le désir féminin lié au désir de Connaissance, favorise la constitution d'une intériorité psychique chez les deux sexes. Ces pulsions épistémophiliques sont précoces, et la curiosité associée, s'étendant sur le corps de l'enfant, va jouer un rôle capital pour la formation du monde interne et la création.

Wilfred R. Bion (1962) a développé l'idée selon laquelle, à côté des pulsions d'amour et de haine, la curiosité, le désir de connaître représentent une pulsion à part entière : la pulsion épistémophilique. L'activité liée à l'apprentissage, à l'acquisition de connaissances, serait sous-tendue par cette pulsion. Par l'introjection précoce, dès les premiers mois de la vie, des objets d'amour-haine, naît un conflit oral : dévorer-détruire, être dévoré et être détruit. L'angoisse est donc créée par la connexion entre la haine et la pulsion épistémophilique. L'enfant devient en grande partie créateur de ses objets en prêtant aux objets extérieurs sa

xxi Freud S., 1925, p 138.

xxii Le Soi défini selon E.Kestemberg, comme première configuration de l'appareil psychique émanant de l'unité mère-enfant.

propre agressivité, laquelle devra être contenue par la mère afin de permettre une re-introjection de bons objets. C'est la mère qui grâce à sa « capacité de rêverie » (Bion, 1962) ajuste son comportement et fournit à l'enfant l'illusion qu'il crée. L'enfant garde la trace de cette satisfaction. Cette expérience satisfaisante permet l'ébauche du fonctionnement de l'appareil psychique. Si la mère est « suffisamment bonne » (Winnicott, 1958), elle va peu à peu introduire le manque et la désillusion. Elle va réinvestir progressivement la relation avec son partenaire, son activité professionnelle, créant des « ratés » avec le bébé. Cette intégration du principe de réalité se vit via le temps de l'illusion du contrôle omnipotent, par le jeu et l'imagination. « C'est là que réside le fondement du symbole qui, tout d'abord, est à la fois spontanéité ou hallucination de l'enfant, et aussi objet externe créé et, en fin de compte, investi^{xxiii} ».

La mère étant moins satisfaisante, l'enfant a pour une fois l'intuition qu'il ne peut pas seul la combler. Le père prend une place plus importante, c'est le début de la triangulation. La frustration générée par la désadaptation progressive de la mère déclenche chez le bébé des réactions de colère. Il est important que la mère reste calme, le rassure, mais ne renonce pas à cette désadaptation. Il découvre que le monde existe sans lui, c'est la découverte entre le Moi et le non moi, l'ébauche de l'altérité.

xxiii Winnicott, D.W., 1960, p. 123

III.2 « L'effet de miroir » dans la constitution du narcissisme et le rapport à la Connaissance

L'acquisition de la connaissance s'appuierait sur un travail en miroir, c'est-à-dire la connaissance de son propre corps par l'enfant via le corps de la mère, au même titre que le « stade du miroir », auquel Jacques Lacan (1936) a fait jouer un rôle déterminant dans l'avènement du sujet et la reconnaissance de l'autre.

Le stade du miroir est un phénomène consistant en la reconnaissance par l'enfant à partir de six mois de son image dans le miroir. L'image spéculaire de l'enfant donne à ce dernier la forme intuitive de son corps ainsi que la relation de son corps à la réalité environnante. C'est par la reconnaissance et le désir de la mère qui porte l'enfant qu'un « c'est toi », donnera un « c'est moi » authentifié par cette dernière.

Ici l'observation des jeunes enfants nous montre ce jeu de va et vient corporel entre le corps de l'enfant et l'adulte, par le fait de montrer et toucher la bouche, le visage ou les yeux. Ce n'est pas de son propre œil que l'enfant se voit, mais de la personne qui l'aime ou le déteste. Le rapport à lui-même passe donc en premier lieu par le rapport au corps de l'autre sur lequel va s'exercer sa curiosité. Ce rapport au corps de l'autre serait ainsi le support de la pulsion épistémophilique ainsi que le support « en miroir » de l'élaboration du narcissisme de l'enfant.

Le rapport au corps de la mère est ce qui fonde l'image du corps de l'enfant à partir de ce qui est amour ou haine de l'enfant par la mère, et regard porté sur lui. Ce signe de reconnaissance de la mère va fonctionner comme un trait unaire. Ce trait unaire en tant que signifiant sous sa forme élémentaire et en tant que support d'identification symbolique est fortement investi émotionnellement par l'enfant. Freud (1921) en avait ainsi démontré l'importance devant l'épreuve de séparation dans son article, « l'identification ». Lorsque l'objet est perdu, l'investissement qui se portait sur lui est remplacé par une identification qui est « partielle, extrêmement limitée et qui n'emprunte qu'un trait à la personne-objet ». L'identification au trait unaire, vitale pour le sujet, est donc liée à la séparation qui renvoie à la découverte de l'altérité. Cependant pour Lacan, outre ce qui subsiste de l'objet, le trait unaire est aussi ce qui l'a effacé et à cet égard, il devient l'incarnation du signifiant phallique. L'identification au

trait unaire va donc de pair avec la castration qui place le sujet devant l'expérience de la perte et des limites. Cette identification constitue la « colonne vertébrale du sujet^{xxiv} ».

Le « stade du miroir » vient, selon nous, mettre en évidence le lien entre curiosité associée au corps de la mère comme déplacement de la satisfaction du besoin, déterminant des modalités ultérieures de l'investissement de la Connaissance et le développement du narcissisme. L'authentification de cette découverte qu'est le « c'est moi » en appelle à un Autre. « Pour que l'enfant puisse s'approprier cette image, pour qu'il puisse l'intérioriser, cela nécessite qu'il ait une place dans le grand Autre^{xxv} » (incarné par la mère dans le cas présent).

Au-delà du corps de la mère, l'enfant sait qu'il y développera son individualité et sa spécificité via le phallus du père. A la mère de lui en laisser la possibilité en le laissant entrevoir.

xxiv Chemama R. (sous la dir. de), Dictionnaire de la psychanalyse, Paris, Larousse, 1995. p. 438.

xxv Ibid. p. 252.

III.3 Agressivité et rapport à la Connaissance

III.3.1 La force du père primitif, axe d'élaboration subjective

L'agressivité, dans son acception *d'aller vers*, est ce qui permet le détachement de la Chose^{xxvi}, c'est-à-dire le détachement de soi-même via le détachement de l'objet. Ce détachement, répondant au tabou de l'inceste, trouve son origine à travers le mythe fondateur de la civilisation développé par Freud dans *Moïse et le monothéisme*^{xxvii}. « Au temps primitif, l'homme vivait en petite horde dont chacune était gouvernée par un mâle vigoureux ». Le mâle vigoureux dominait la horde, ce qui supposait une appropriation pleine et entière de chaque femelle et une mise à distance - « ils étaient massacrés, châtrés, ou chassés » - des autres mâles qui vivaient en petite communauté. La horde primitive constituée par l'union des frères contestant le despotisme paternel, décida de sa mise à mort. Ces mâles s'unirent pour vaincre le père et le « dévorer » au cours d'un repas cannibalique comme un acte d'identification à ce dernier en « s'en incorporant un morceau » ; car ce père, même s'il était craint et haï, n'en demeurait pas moins vénéré. Après l'avoir supprimé, ils éprouvèrent un sentiment de culpabilité, qui les amena à désavouer leur acte en interdisant la mise à mort du totem, substitut du père, et en refusant d'avoir des rapports sexuels avec les femmes qu'ils avaient libérées. S'ils voulaient vivre ensemble, ils devaient instituer l'interdiction de l'inceste et renoncer à la possession des femmes convoitées. Faisant suite à la mort du père, les frères, selon Freud, se seraient disputé sa succession puis réussirent à s'entendre pour élaborer une forme de « contrat social ». « Chacun renonça au rêve de remplacer son père, ou de posséder sa mère ou sa sœur. Ainsi se trouvèrent institués le tabou de l'inceste et la loi de l'exogamie ».

Lorsque l'enseignant du film *“le plus bel âge”*, de Haudepin (1995), déclare à ses élèves « au troisième trimestre, il faudra me tuer ; tuer quelqu'un consiste à l'écouter pour pouvoir prendre sa place. Je vous écoute donc dans ce que vous avez préparé », il met en avant le processus d'élaboration de la pensée du sujet par le « meurtre du père ». Ce « meurtre du père primitif », forme de renoncement à une *toute jouissance*, et son remplacement par un objet

xxvi « Objet de l'inceste. Ce qu'il y a de plus intime pour un sujet, quoique étranger à lui, structurellement inaccessible, signifié comme interdit (inceste) et imaginé par lui comme le souverain Bien : son être même » in Dictionnaire de la Psychanalyse, Paris, Larousse-Bordas, p 54.

xxvii Freud S., 1939, p 121.

substitutif, est la condition nécessaire et vitale au sujet pour se « séparer de la Chose » afin d'élaborer un espace psychique possible de pensée.

La quête de l'origine, vecteur de la pulsion épistémophilique, transite via le corps maternel. En ce sens la création d'objets est soumise à un principe féminin (Kristéva, 2001). C'est à partir de la perte de la mère, ce qui revient pour l'imaginaire à une mort de la mère, que s'organise la capacité symbolique du sujet. Reprenant la théorisation de Klein, le sein, bon ou mauvais, ne se présente comme premier objet structurant qu'à la condition d'être dévoré / détruit: « la fonction maternelle réside dans cette alchimie qui passe par la perte de soi et de l'autre, pour atteindre et développer le sens du désir mortifère, mais uniquement dans l'amour et par la gratitude où s'accomplit le sujet. Le lien d'amour pour cet objet perdu qu'est la mère, dont " je " me sépare, prend alors le relais du matricide, et s'auréole de pensées ».

Il nous semble cependant important de poursuivre la pensée de l'auteur en précisant que ce matricide ne peut se réduire à lui-même. Pour que les pensées se structurent et s'ordonnent, elles doivent se soumettre à un axe directeur. Cette dévoration du sein ne s'envisagerait ainsi que dans le rapport à une autre dévoration originelle, celle du père primitif, porteuse de la puissance phallique de séparation et d'interdiction. Cette puissance phallique dont est porteur l'objet de Connaissance est garante de la séparation de la Chose, et aussi et surtout, par la voie de l'absorption, source d'identification et de force nécessaire à tout processus de subjectivation, dans une conscientisation toujours plus fine et renouvelée de soi-même et de l'autre : « Le père est médiateur de l'altérité : au minimum, celle de la loi, au plus profond, celle de l'origine^{xxviii} ».

xxviii Lacroix X., 2004, p. 144.

III.4 Activité fantasmatique dans le rapport au savoir et à la Connaissance

« La formation est, comme l'amour, un grand thème passionnel (...) Il y est question de forces opposées, d'amour et de haine, de vie et de mort, de dilemme entre l'espèce et le sujet^{xxix} ».

R.Kaës, 1975.

Afin de développer une théorisation du savoir et de la Connaissance, nous nous sommes intéressés aux théories de René Kaës (1975). Le travail de Kaës porte particulièrement sur l'analyse des petits groupes en formation. Même si, à l'Université, les étudiants rencontrent de manière générale des enseignants-chercheurs, plus que des formateurs, concernant le fond, il nous semble que les conceptions de Kaës s'adaptent judicieusement au milieu Universitaire. Au risque de présenter au lecteur un certain nombre de références hétérogènes, cette théorisation nous permet de faire apparaître des points communs aux auteurs selon un même fil directeur : le rapport à l'objet. Enfin, elle nous apparaît indispensable pour les raisons suivantes.

En travaillant sur les problématiques psychiques des jeunes adultes en milieu universitaire, nous sommes inévitablement invités à lier ce que nous percevons de leurs remaniements et mouvements psychiques internes à la finalité de leur présence en Faculté, à savoir l'investissement psychique d'un nouvel objet de Connaissance.

Nous voyons subtilement apparaître dans la question de la pulsion épistémophilique, liée au départ à la curiosité autour de l'origine, ce qui tient à la construction narcissique de l'enfant. Ainsi, lier le rapport à l'objet au rapport à l'objet de Connaissance Universitaire interroge la constitution du narcissisme du sujet.

III.4.1 Fantasme et développement de la pensée

Le fantasme en tant « qu'effet du désir archaïque inconscient et matrice des désirs conscients et inconscients actuels^{xxx} » devient un principe organisateur de toute activité et de toute pensée. Le fantasme mobilise ou éventuellement paralyse, organise et canalise ainsi l'énergie

xxix Kaës R., 1975, in « Quatre études sur la formation et le désir de former ».

xxx Chemama, R. (sous la dir. de), Dictionnaire de la psychanalyse, Paris, Larousse, 1995.

pulsionnelle de manière plus ou moins active. Le désir de savoir s'originerait dans le corps, à travers la découverte du corps d'autrui et de la mère en particulier, via le jeu des manipulations physiques par l'enfant. Ici s'élaborerait de manière fantasmatique le rapport ultérieur à la Connaissance. Pour Kaës, le désir de former, de se former et d'être formé, s'inscrit dans les prototypes infantiles des relations où les objets les plus primitifs s'organisent dans une scène fantasmatique sur laquelle se jouent les questions et les réponses de l'origine, celle du sujet et celle de l'espèce. La recherche de satisfaction du besoin sous-tend donc la question de la jouissance de la Connaissance.

La formation serait fantasmatiquement traversée par des pulsions de vie et de mort, pulsions qui organiseraient même la relation formateur-formé. Si l'acte de former se révèle être de nature créative par un soubassement pulsionnel lié à la pulsion de vie, il comprend en son sein une violence avec « la pulsion à détruire, à dé-former, à reporter l'acte de césure, à reproduire la mise à mort de la mise au monde^{xxx1} ».

Ce dualisme pulsionnel en tant que garant du lien formatif entre étudiant et enseignant dans le processus de formation, fait appel à des activités réparatrices et des angoisses dépressives.

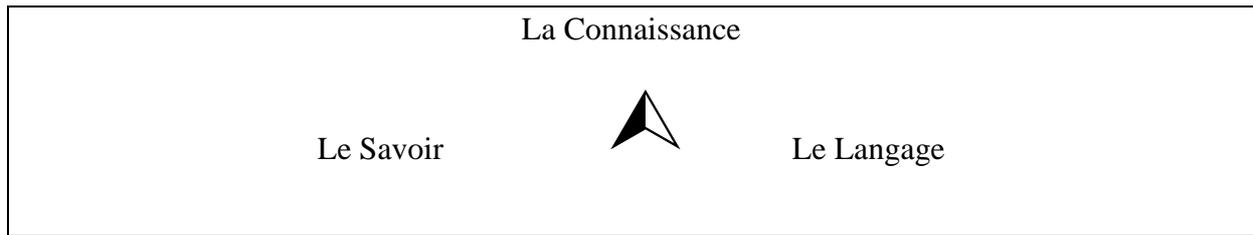
Si le désir de former un sujet, comme l'annonce Kaës, est issu du dépassement de l'angoisse dépressive dans l'activité réparatrice et le désir de perfection, nous sommes bien en présence d'un questionnement commun autour des origines. Ce questionnement, d'un point de vue fantasmatique, opère *un retour* au corps de la mère.

III.4.2 Le rapport entre Savoir et Connaissance

Pour Kaës, la référence à la mère dans la fantasmatique de la formation conduit à assigner un rôle prépondérant aux fixations pré-génitales et à la problématique pré-œdipienne dans le processus de formation. Dans ce processus, la référence au père demeure fondamentale faute d'un enfermement possible : « la formation peut se vivre comme prolifération informe, perte de soi, fermeture à une genèse et à une histoire, pour autant que se trouve répudiée, exclue ou rejetée la référence au père différenciateur, pour autant que la formation se clôt sur le désir de la mère^{xxxii} ». A partir de la question de la pulsion épistémophilique et des travaux de Kaës sur les processus de formation, nous avons élaboré le triptyque suivant présentant le rapport à la Connaissance.

xxx1 Kaës R., 1975, p. 4.

xxxii Kaës R., op. cit., p. 23.



Le Savoir, se traduit par le *désir de savoir* qui s'origine dans la pulsion épistémophilique. Cette pulsion s'oriente vers la Connaissance Universitaire dont elle souhaite s'emparer, représentation de l'objet, du corps maternel.

Il s'instaure alors une dialectique entre Connaissance et Savoir via un processus de communication par le biais du Langage, l'apprenant étant au centre du système. Le côté sombre représente le rapport entre Savoir et Connaissance^{xxxiii}, rapport inconscient et obéissant à des relations à l'objet selon des scénarii fantasmatiques. « C'est avec le savoir en tant que moyen de la jouissance que se produit le travail qui a un sens, un sens obscur. Ce sens obscur est celui de la vérité » (Lacan, 1970, p.57). Le savoir est donc ce qui peut mener à la Connaissance, c'est à dire à la jouissance de et dans l'Autre. La vérité serait recherchée en tant que « sœur de jouissance » (ibid., p. 61). La partie claire du triptyque laisse apparaître, par le biais du langage et de la clinique, des modalités d'expression de cette dialectique au cœur de laquelle nous retrouvons un *Principe Féminin* à l'origine de toute création.

xxxiii La Connaissance étant associée symboliquement dans la Genèse à la mort de l'Homme ; origine qui par définition reste insondable et située en amont de son existence : « Yahvé Dieu donna cet ordre à l'homme : ''de tous les arbres du jardin tu peux manger, mais de l'arbre de la connaissance du bien et du mal, tu n'en mangeras pas ; car le jour où tu en mangeras, tu mourras sûrement'' ». Gn. 2,16.

III.4.3 Le Féminin, la pensée et la création

« C'est bien pourquoi, dans tout processus de formation, est capitale l'épreuve du détachement d'avec les racines de l'univers maternel. On pourrait même dire que c'est là l'un des projets majeurs de la formation elle-même ».

R. Kaës, 1975.

Au même titre que l'analyste, la mère est celle qui va accompagner l'enfant dans un travail de séparation, de perte, de destruction mais aussi de réparation de l'objet en parole et en pensée. Par cet accompagnement, il sera apte à vivre un désir mortifère vis-à-vis de cette dernière qui, s'il s'accompagne d'amour, de reconnaissance et de gratitude, sera source de création. L'enfant, en se séparant de l'objet (sous condition d'acceptation de la séparation de la part de ce dernier), se retrouve seul mais en lien : en acceptant la perte de l'objet, tout en l'ayant intériorisé, il découvre ses limites et se donne la possibilité de s'inscrire dans une réalité sur laquelle agir. Se séparer du grand Autre permet de se découvrir en tant que petit autre séparé et en lien, autonome et créateur. Elle préfigure aussi la possibilité de rencontrer en l'autre, une partie de ce grand Autre commun, notamment la part phallique nous unissant autour du Père mythique.

En mars 1918, le Père Teilhard de Chardin, S.J., écrivit un essai, *L'Eternel féminin*, dédié à Béatrice, la femme dont le regard inspira Dante à voyager de l'Enfer au Purgatoire, vers le Paradis. Dans cet essai, Teilhard (1916, 1919) explique que « quand l'homme aime une femme, il s'imagine d'abord que son amour va seulement à quelqu'un comme lui, qu'il enveloppe de son pouvoir et qu'il s'associe librement » ; mais très vite il est étonné par la violence des forces déployées en lui et il « tremble de comprendre » qu'il ne peut être uni avec le féminin sans « devenir esclave d'un travail de création universelle ». Ainsi le Féminin est perçu comme une « force qui appelle l'homme à sortir de soi pour entrer dans la vie^{xxxiv} ».

Le Féminin se présente comme une force qui amène l'homme à créer, à condition que soit désigné le chemin via le phallus tiers du Père ou principe masculin séparateur. La parole désigne ce chemin, par le « Sh'ma Israël^{xxxv} », qui devient parole libératrice par la promesse

xxxiv Lu B., S.J., 2004, p. 182.

xxxv « Ecoute Israël » in Deutéronome 6.4

de l'instauration d'une distance et de sens. L'œuvre de création de sa vie, ou tout simplement l'inscription du sujet dans un principe de réalité, ne peut se faire que par un tiers séparateur et interdicteur. Il s'agit de se *nourrir* du Féminin comme force de création, et de se séparer de l'objet maternel afin de pouvoir dans une bonne distance (ni fusionnelle, ni d'un vide absolu), créer de nouveaux objets.

III.5 L'activité créatrice, signe de maturation psychique

Si l'activité créatrice s'origine du corps de la mère, dans un rapport fantasmatique à ce dernier, il s'accompagne à l'âge adulte par la capacité de créer ce que Evelyne Kestemberg (1985, p 213) qualifie de pare-excitations. Pour que l'individu puisse créer, et se créer, il doit être capable de créer psychiquement des modalités de pare-excitation définies comme « la création d'une zone transitionnelle ». Il s'agit d'une aire dans laquelle le sujet peut lui-même, avec lui-même, créer toute une série de pare-excitations qui permettent de conserver l'unité narcissique et de « supporter que les pulsions existent et que l'on ne peut pas être un homme et une femme à la fois tout en gardant une bisexualité psychique^{xxxvi} ».

Reprenant Freud, Kestemberg associe le prototype de cette création à la satisfaction hallucinatoire du désir et du plaisir. Cette fantasmatique du désir aurait donc pour fonction, au-delà d'une force vectorielle menant la génitalité à son terme par la rencontre de l'altérité, d'endiguer jusqu'à les apaiser, les conflits pulsionnels par le biais notamment d'une capacité de fonctionnement auto-érotique. Cet auto-érotisme, comme capacité de « réinvestissement intermittent des traces mnésiques de la satisfaction initiale^{xxxvii} » lié au développement du Soi, a valeur de pare-excitation vis-à-vis des stimuli externes et internes, des remaniements pulsionnels particulièrement prégnants aux cours des épreuves de séparation. Nous analysons ici combien la capacité de penser de nouveaux objets pour le sujet est liée à une capacité de se *reposer sur lui-même* via l'auto-érotisme, sans s'enfermer sur lui-même. Cet enfermement peut se traduire par des conduites d'échec, comme une jouissance du symptôme, faute de pouvoir jouir de la Connaissance, alimenté par des conduites addictives, toxicomaniaques, voire suicidaires, à forte connotation érogéino-masochiste avec un soubassement dépressif.

Ainsi, utiliser les objets scolaires comme outils de sa pensée et création de soi, revient à renoncer à la maîtrise et au déni de la séparation. La possibilité de « jeu réciproque entre le subjectif et l'objectivement perçu démontre la capacité d'utiliser la réalité externe au service d'une expérience culturelle^{xxxviii} », c'est-à-dire la création de nouveaux objets. Le passage à

xxxvi Kestemberg E., 1985, p. 213.

xxxvii Jeammet P., op. cit., p. 55.

xxxviii François-Poncet, C.-M., op. cit., p. 33.

l'âge adulte mènerait « de la création de soi (adolescence) à la création des objets^{xxxix} » associé à l'intériorisation de l'expérience de la séparation et de la mort.

Cette expérience de création peut placer le jeune adulte devant une crise, devant un « vide intérieur » (Verlet^{xl}) pouvant être le révélateur de fragilités psychiques faute d'étayage narcissique. En parlant de ses études à l'Ecole normale, le physicien Jean-Louis Verlet raconte ainsi vingt ans plus tard : « *Il m'est venu cette nuit une pensée qui m'a ôté le sommeil. Cette pensée s'est présentée comme une question : à quoi ai-je dû tourner le dos, qu'ai-je dû désapprendre de ce que j'avais appris à l'Ecole ? Venue avec le jour, la réponse à cette question : être un bon élève. Cette contrainte là - remplir tout manque avec du savoir - m'empêchait de faire face, de façon prolongée, à un certain vide, un vide intérieur, qui peut-être vertigineux mais qui est la condition de toute recherche approfondie. Plus on s'écarte des sentiers battus pour s'aventurer là où les repères font défaut, plus on traverse des moments dont on ne parle plus ensuite où l'on est devant un gouffre sans savoir parfois si l'on ne va pas y être englouti. Et on sait ainsi que c'est en faisant avec ce vide que quelque chose parvient à se créer* ». Ce vide est ce qui apparaît au-delà du corps de l'objet, c'est-à-dire une fois l'objet détruit sous la force de la pulsion épistémophilique. Ce *vide fertile*, peut s'avérer angoissant, voire traumatisant en écho au vide intra psychique du sujet non habité par des objets séparés, différenciés et rassurants. Le rapport à la Connaissance, au-delà du rapport au savoir tel qu'évoqué par Verlet, implique un détachement de l'objet se trouvant en résonance avec les épreuves de séparation vécues à l'Université.

Ce qui caractérise le temps universitaire est le travail de la séparation nécessaire au travail sur la Connaissance. Le but de l'Université des origines est d'être le creuset de l'élaboration du savoir, de la réflexion menant vers la Connaissance. Ce temps répond au mythe fondateur de l'Université par le caractère « sacré » de son espace. Au début du XIII^{ème} siècle les professeurs de l'Université de Paris à peine naissante, se mettent en grève parce que les soldats du gué sont venus faire justice auprès d'étudiants éméchés qui avaient violenté à mort d'honnêtes bourgeois ! Cette intrusion de la police rompait l'ancienne promesse de Philippe Auguste qui avait accordé la franchise à l'Université. L'histoire de l'Université est donc marquée dans ses premiers temps par la mise à mort de figures parentales.

Ce mythe de la séparation et de la mise à mort est encore d'actualité et apparaît plutôt vécu aujourd'hui comme une fatalité, au lieu d'un processus actif dont le sujet pourrait s'emparer.

xxxix Gutton Ph., 2000b, p. 439.

xl Cité par François-Poncet, C.-M., op. cit.

IV Problématiques

Nous observons que les motifs de consultations aussi bien en Service Universitaire de Médecine Préventive, qu'en centre anti-poison font référence à des problématiques d'ordre relationnel, familial ou amoureux. Ce sont en particulier des étudiants de premier cycle de sexe féminin (dans leur expression) qui sont concernés. Les problématiques des étudiants que nous rencontrons sont plus axées sur un versant narcissique, c'est-à-dire sur des angoisses de séparation qu'il leur faut dépasser pour accéder à des angoisses génitales. Il est à noter, en rapport à la population générale, un taux plus important de pathologies d'allure psychotique. Nous pouvons à juste titre questionner cette différence observée.

Les résultats de l'enquête « Le mal-être étudiant : cause ou conséquence de l'échec à l'Université ? » nous invite à nous interroger sur la nature symbolique du lien à créer entre étudiants et enseignants. Que représente cette « évolution des rapports entre les enseignants et les étudiants » préconisée par l'enquête en tant que clés de leur réussite ? Cette réussite mériterait d'être interrogée ! N'y a-t-il pas un risque à persister dans un besoin de *maternage*, dans le maintien d'un mode relationnel de proximité limitant le développement de l'individualité ?

Si la perspective relationnelle et de lien apparaît évidente dans le bien-être du sujet, elle ne doit pas masquer, selon nous, ce qui se joue à un niveau interne et symbolique.

Pour la plupart des étudiants que nous rencontrons en consultation, il y a difficulté, voire impossibilité d'investir la Connaissance Universitaire. Notre impression est qu'ils ne réalisent pas le potentiel d'épanouissement que leur offre l'Université de La Réunion, pourtant de taille moyenne, avec des moyens matériels et une disponibilité certaine des enseignants-chercheurs et de l'encadrement universitaire.

La libido semble employée *dans un ailleurs*, en autre lieu et place de ce pourquoi le sujet serait inscrit en faculté. A travers les motifs de consultation, nous découvrons que celle-ci est consacrée à un *réchauffement œdipien* occupant le devant de la scène. Des plaintes apparaissent sur un versant narcissique autour de la confiance en soi, l'estime de soi, la perception de soi-même dans le regard d'autrui, avec un sentiment diffus et difficilement traduisible de honte.

Nous constatons une forme d'immaturité affective en lien avec la gestion des relations familiales et amoureuses. Des situations qualifiées « d'urgence » par les sujets eux-mêmes

sont présentées au service et dans nos consultations. Ces plaintes s'accompagnent d'angoisse qui, par la nature des problématiques observées, s'originerait dans la crainte de la perte de l'objet en liaison avec la constitution narcissique du sujet.

Nous serons donc particulièrement sensible, dans nos exposés cliniques, à l'adresse de la plainte. A l'encontre de qui, est exposée cette plainte ? Quelle forme prend-elle et que vient-elle dire de l'élaboration subjective du sujet ?

Ce travail opérant autour de la séparation, voire du vécu de la perte, serait donc pour l'étudiant une source particulière d'angoisse, de souffrance, de crises, de remaniements psychiques, de mises à jour de problématiques singulières favorisant la mise en place de comportements spécifiques pouvant aller jusqu'au suicide ; le suicide étant caractérisé en dernier ressort par l'absence, la négation du lien à autrui et le vécu d'une solitude insupportable, révélateur d'une impossibilité de nouveaux investissements libidinaux objectaux.

C'est ici, dans une perspective de lien à l'autre dans un nouvel environnement social, que le *devenir adulte* interroge. Qu'est-ce qu'être un adulte lorsqu'on a 18 ans et que l'on est étudiant ? Cet *état adulte* serait celui d'une maturité acquise et certaine qui, pour Georges Lapassade (1963), ne reste « qu'un masque ». « La méthode et la cure psychanalytique visent au contraire à déraciner cette illusion d'un achèvement que chacun croit constater chez autrui et dont il s'imagine privé. En libérant l'homme de cette illusion, Freud a contribué à détruire le mythe de l'adulte^{xli} ».

L'idée d'un inachèvement de l'homme s'appuie sur les théories de Bolk (1926) qui, à partir d'observations anatomiques, émet l'idée que le développement de l'homme connaît un processus de retardement. L'homme serait un néotène ayant conservé la plasticité de la vie embryonnaire et juvénile tout en présentant une certaine fragilité. Appliquée à la psychanalyse, la névrose se traduit comme une fixation à l'enfance, telle une « affection psychogène où les symptômes sont l'expression symbolique d'un conflit psychique trouvant ses racines dans l'histoire infantile du sujet^{xlii} ». Ainsi sommes-nous particulièrement attentif *aux figures de l'infantile* convoquées ou réveillées par le passage à l'Université.

Si l'homme doit apprendre à vivre son inachèvement, selon Lapassade, que se passe t-il alors pendant *la traversée psychique* qui mène de l'enfance, puis de l'adolescence, à l'âge adulte ?

xli Lapassade G., 1963, préface à la seconde édition.

xlii Laplanche, J. Pontalis, J.-B., p.267.

D'emblée, nous pouvons situer deux niveaux d'analyse qu'il nous faudra appréhender tout en privilégiant le second :

- Premièrement, celui du social, auquel le concept d'adulte lié à l'idée d'un achèvement de la croissance prend du sens par rapport à celui d'enfant et d'adolescent.
- Deuxièmement celui de l'inconscient, auquel la distinction entre adulte et enfant et/ou adolescent n'a plus vraiment de sens, à l'exemple du Ça freudien qui n'est pas dans le temps.

V Premières hypothèses théorico-cliniques

Développer une écoute clinique à propos des problématiques étudiantes, consisterait à analyser le positionnement psychique de l'étudiant vis-à-vis de l'objet de Connaissance. Le rapport à cet objet qui consiste en l'exploration et l'acquisition d'un *corpus* issu de *l'alma mater* viendrait réactiver des fantasmes infantiles de la relation objectale. Ainsi, du rapport à la Connaissance Universitaire, naîtrait une *remise en scène* fantasmatique du rapport pulsionnel au corps de la mère. C'est donc un ensemble de pulsions exprimées par l'enfant vis-à-vis du corps maternel, qui par la capacité de les contenir, de les accepter et de les détoxifier, prédéterminerait les modalités ultérieures d'investissements de la Connaissance de la part du sujet. Ce scénario serait rejoué à l'occasion de l'entrée à l'Université, par la nécessité d'investissement d'un corpus théorique.

La capacité de penser par soi-même, de créer de nouveaux objets de Connaissance, suppose un détachement de l'objet avec la possibilité de créer en soi une aire de pare-excitation où se joueraient et se régleraient de manière fantasmatique, des scènes post-œdipiennes, voire archaïques pré-œdipiennes. Cette aire permettrait au sujet de ne pas se laisser déborder par l'infantile, tout en développant un sentiment de continuité narcissique, voire de sens à sa vie par des rapports d'identification. Il apparaît que le rapport au groupe ou aux enseignants en classe préparatoire faciliterait la mise en place de cette aire de pare-excitation par une aide au contenant ou au déplacement, sur les encadrants adultes, des imagos parentales. La dimension sexuelle est donc présente dans le rapport à la Connaissance. Les désirs infantiles liés à cette dimension devant être sublimés, les conflits apaisés sous forme de latence post-pubertaire devant permettre l'investissement et la création de nouveaux objets du temps universitaire.

Par le passage à l'Université, synonyme de passage à l'âge adulte, le monde extérieur devient plus présent et le sujet est appelé à se soumettre sur un plan psychique au principe de réalité. Selon la théorie freudienne, le principe de réalité est lié, entre autres, à l'amour de l'objet total et au détachement psychique des parents (Freud, 1911). Effectivement, le jeune adulte est appelé à s'auto-conserver sur un plan matériel, mais surtout à gérer seul ses mouvements psychiques, sans s'appuyer sur les autres, et notamment ses parents, de qui il doit effectuer une séparation déjà entamée à l'adolescence.

Les obligations inhérentes au travail universitaire, au-delà de l'organisation personnelle et de la gestion de son temps, font appel à de nouvelles façons de raisonner et de penser. Celles-ci passent par un travail d'élaboration de l'expérience de perte et de séparation, elle-même différée en classe préparatoire. La passion de penser deviendrait alors, comme l'écrit de Mijolla-Mellor (1998, p. 53), « projet de reconquête d'une certitude, d'un objet susceptible de faire cesser la tension, provoquée par le besoin insatisfait^{xliii} ».

La *conquête de l'Universel* à travers la Connaissance Universitaire, passerait par la conquête de son identité, la découverte de sa singularité qui demeure irrémédiablement liée à l'Autre. Le jeune adulte étudiant serait amené à vivre un véritable cheminement, avec une place à trouver vis-à-vis d'un autre dans un ensemble qui le dépasse : « A l'altérité qui naît dans un premier temps par des processus d'identification s'oppose une deuxième dimension de l'altérité, une altérité qui ne se résorbe pas, un Autre qui n'est pas semblable écrit avec un A majuscule pour le distinguer du partenaire imaginaire, du petit autre^{xliv} ». Cette définition du grand Autre résume à elle seule tout objet de recherche universitaire et moteur du désir. Cet objet du désir, teinté spéculairement de la dimension maternelle n'est pas sans risque fantasmé lors de sa rencontre, d'autant plus s'il y a absence de tiers. Nous l'avons vu, le travail de création, d'élaboration réflexive, s'élaborerait à partir d'un *principe Féminin* et un repositionnement psychique vis-à-vis de l'objet. Le travail sur la Connaissance Universitaire, représentante symbolique du corps de la mère, passe par la recherche du phallus paternel, objet du désir de la mère, lequel doit se donner à voir en arrière plan de l'objet maternel. Nous sommes donc ici introduits à la question de l'altérité et à l'orientation du désir vers un tiers, que doit encourager l'objet maternel, faute d'un enfermement fusionnel entre sujet et objet. L'Université serait le temps de la rencontre avec cet autre social dans une perspective de rencontre de l'Autre en soi. Il offrirait ce temps d'affermissement de la personnalité, de la découverte de la singularité du sujet et de sa capacité d'être en lien.

Perte et séparation seraient deux expériences majeures que vivraient les étudiants lors de leur entrée à l'Université. Il leur est donc imposé un appel à des ressources psychiques identificatoires afin de maintenir leur intégrité psychique et leur capacité à entrer en relation. L'expérience universitaire offrirait donc un possible *axe de verticalité* psychique, à l'image d'un tuteur psychique. Cet *axe* serait marqué du sceau d'un « trait unaire », incarnation du signifiant phallique et vecteur de différenciation et de séparation ultérieure possible.

xliii de Mijolla-Mellor S., 1998, p. 53.

xliv Chemama R. (sous la dir. de), Dictionnaire de la psychanalyse, Paris, Larousse, 1995. p. 38.

Si cette expérience semble représenter une *épreuve sociale* de séparation dans un premier temps, en tant qu'espace-temps intermédiaire entre la vie chez les parents et la *vie active*, elle serait aussi une épreuve psychique de séparation et de perte. Epreuve de séparation, car ce passage met à l'épreuve le sujet dans sa capacité de penser par lui-même liée à l'estime qu'il se porte. Cette disposition aurait pour corollaire la création d'une aire interne de pare-excitation, *espace de gestion* des mouvements pulsionnels, qui témoignerait aussi de « la capacité d'être seul » au sens de Winnicott (1958), dans une capacité de présence à soi-même via un objet interne.

Nous définirons ainsi dans les parties suivantes un cadre théorique au sein duquel nous avons travaillé la notion de séparation. Nous verrons combien, au cœur de ces expériences liées au vécu de la perte, peuvent se vivre des angoisses liées à la honte et à la solitude. Nous resituerons ces deux affects en particulier, dans une perspective de maturation psychique et d'affirmation de la personnalité du jeune adulte étudiant, vivant un « grand saut qualitatif » (Danon-Boileau, 1971) : le temps de la post-adolescence.

**Deuxième partie Séparation, honte
et solitude Mises en perspective
relatives au concept de post-
adolescence**

I L'angoisse de séparation : aspects théoriques

I.1 Dans l'œuvre de Freud

Lorsque nous parlons de séparation dans un contexte de relation entre personnes, l'angoisse de séparation correspond au sentiment plus ou moins douloureux de crainte éprouvée par un individu, lorsque la relation affective, établie avec une personne importante de son entourage, se trouve menacée d'interruption ou est interrompue. Cela ne veut pas dire pour autant rupture des liens affectifs avec l'objet, ou perte de l'amour de l'objet lorsque celui-ci est considéré comme fiable. En cas de perte définitive de la relation, il peut y avoir douleur psychique liée au travail de deuil, mais la perte de l'objet, au-delà des affects ressentis par le sujet en souffrance, n'entraîne pas la perte du Moi. Par le travail de deuil, c'est-à-dire, entre autres, une intériorisation définitive et stable de l'objet, l'angoisse de séparation peut devenir source d'Élan de Vie (création, rencontre, affirmation de soi par exemple) par une prise de conscience de sa singularité vis-à-vis de l'autre. Elle fonde notre sentiment d'identité aussi bien que notre connaissance de l'autre. La séparation devient alors condition et possibilité de développement de la singularité du sujet en même temps qu'expérience commune à d'autres sujets.

Par contre, dans le cas où l'individu présente des signes d'angoisse qui manifestent que son moi se sent menacé devant le danger que représente la perte ou l'éloignement de l'objet, l'absence de l'autre vient alors déclencher la perception douloureuse de l'autre comme « non-moi ». Freud (1930) le fait remarquer à propos du nourrisson qui « ne différencie pas encore son moi d'un monde extérieur...il n'apprend à le faire que peu à peu ». Se séparer peut devenir une véritable menace inconsciente d'intégrité du Moi.

Cette menace d'intégrité signe la persistance de l'attachement entre des parties du Moi insuffisamment différenciées de parties de l'objet. Au-delà, elle peut prendre une signification aux allures de traumatisme, c'est-à-dire de rencontre avec un vide absolu et synonyme de mort comme nous le développerons plus loin.

I.1.1 Les notions de perte et de séparation dans les premiers écrits de Freud

Très tôt dans ses écrits, Freud (1895) met l'accent sur le rôle des relations d'objet précoces qui sont indispensables pour que le nourrisson émerge de l'état de détresse, de dépendance biologique et psychologique dans lequel il se trouve au début de son existence. Selon lui, l'enfant doit trouver dans son entourage (la mère) un moyen de décharger la tension née des besoins internes physiques et psychiques. Il nomme cette rencontre entre le besoin de décharge et la personne qui le satisfait : « l'expérience de la satisfaction ». Si ce n'est pas le cas, il s'ensuit des perturbations du développement des fonctions physiques et psychiques du fait de son immaturité et de son état de détresse (*Hilflosigkeit*, 1895). L'angoisse provient, selon la première théorie de Freud « d'une transformation de tension accumulée (...) comme le vin tourne au vinaigre^{xlv} ». Cette théorie est d'ailleurs à la base des conceptions de Winnicott (1958) dans l'importance de « l'expérience instinctuelle », à propos du développement de la « capacité à être seul » que nous aborderons au chapitre III.

La perte de l'objet, réelle ou hallucinatoire, va constituer pour Freud le fondement de la naissance du désir et la recherche ultérieure des objets. En cas d'absence de l'objet, son image va être réinvestie comme une représentation symbolique dans une activité psychique de satisfaction hallucinatoire du désir. Le sujet, dans sa recherche de nouveaux objets, va chercher à retrouver l'objet originel perdu qui autrefois avait apporté une satisfaction réelle (Freud, 1925). Cette recherche deviendrait le substrat libidinal de la pulsion épistémophilique, laquelle est nécessaire à l'accès de la Connaissance Universitaire, comme « porte d'entrée » à l'Universel.

^{xlv} Freud S., 1905, note ajoutée en 1920.

I.1.2 La crainte de la séparation comme source de l'angoisse

Les contributions théoriques majeures de Freud sur ce thème de la séparation sont contenues dans deux publications, *Deuil et mélancolie* (1917) et *Inhibition, symptôme et angoisse* (1926).

Dès 1905, Freud avait établi un lien de cause à effet entre l'apparition de l'angoisse chez l'enfant et la sensation de l'absence d'une personne aimée : « l'angoisse chez l'enfant n'est à l'origine pas autre chose qu'un sentiment d'absence de la personne aimée » (1905, p. 135). Il restera cependant fidèle dans son explication théorique, à l'idée que l'angoisse s'originerait dans la transformation directe de la libido insatisfaite.

Deuil et mélancolie (1917)

En 1917, Freud décrit le mécanisme de défense fondamental contre la perte de l'objet, en mettant en évidence l'introjection de l'objet perdu dans une partie clivée du Moi, par des sujets ayant tendance à établir des relations narcissiques avec leurs objets. La mélancolie est ainsi caractérisée par des auto-accusations qui sont les reproches que le sujet aimerait faire à la personne manquante. Ce retournement est possible du fait que l'objet perdu, à l'origine de la déception, se retrouve dans une partie clivée du Moi, l'autre partie devenant critique vis à vis de celle-ci : « l'ombre de l'objet tomba ainsi sur le Moi qui put alors être jugé par une instance particulière comme objet délaissé. De cette façon, la perte d'objet s'était transformée en une perte de Moi, le conflit entre le Moi et la personne aimée en une scission entre la critique du Moi et le Moi modifié par l'identification^{xlvi} ». Il est à noter qu'à partir de 1921, Freud utilisera le terme « d'introjection » pour remplacer celui « d'identification » dans la description de la mélancolie. Nous reviendrons ainsi sur l'utilisation de ce terme, privilégié par Guillaumin (2000), dans la description du travail psychique en cours de post-adolescence.

Le mécanisme d'introjection de l'objet perdu et de clivage du Moi comme lutte contre la perte de l'objet, implique un ensemble de conditions décrites par Freud :

Par un investissement objectal fragile, le choix d'objet régresse vers une identification narcissique.

^{xlvi} Freud S., 1917, p.268.

La libido régressant au stade oral, l'amour pour l'objet se transforme en identification et la haine (par l'ambivalence) se retourne contre une partie du Moi du sujet.

Un texte de Chateaubriand (1805) nous fournit un très bel exemple littéraire de la dépression mélancolique. Nous ne résistons pas à la tentation de livrer ici au lecteur un extrait issu de *René*, à des fins d'analyse au regard de notre recherche.

« La solitude absolue, le spectacle de la nature, me plongèrent bientôt dans un état presque impossible à décrire. Sans parents, sans amis, pour ainsi dire seul sur la terre, **n'ayant point encore aimé**, j'étais accablé d'une surabondance de vie. Quelquefois je rougissais subitement, et je sentais couler dans mon cœur comme des ruisseaux d'une lave ardente ; quelquefois je poussais des cris involontaires, et la nuit était également troublée de mes songes et de mes veilles. **Il me manquait quelque chose pour remplir l'abîme de mon existence**: je descendais dans la vallée, je m'élevais sur la montagne, appelant de toute la force de mes désirs **l'idéal objet d'une flamme future** ; je l'embrassais dans les vents ; je croyais l'entendre dans les gémissements du fleuve ; tout était ce fantôme imaginaire, et les astres dans les cieux, et le principe même de vie dans l'univers.

Toutefois cet état de calme et de trouble, d'indigence et de richesse, n'était pas sans quelques charmes. Un jour je m'étais amusé à effeuiller une branche de saule sur un ruisseau, et à attacher une idée à chaque feuille que le courant entraînait. Un roi qui craint de perdre sa couronne par une révolution subite, ne ressent pas des angoisses plus vives que les miennes, à chaque accident qui menaçait les débris de mon rameau. Ô faiblesse des mortels! **Ô enfance du cœur humain** qui ne vieillit jamais! Voilà donc à quel degré de puérilité notre superbe raison peut descendre! Et encore est-il vrai que bien des hommes attachent leur destinée à des choses d'aussi peu de valeur que mes feuilles de saule.

Mais comment exprimer cette foule de sensations fugitives, que j'éprouvais dans mes promenades? Les sons que rendent les passions dans **le vide d'un cœur solitaire**, ressemblent au murmure que les vents et les eaux font entendre dans le silence d'un désert: on en jouit, mais on ne peut les peindre.

L'automne me surprit au milieu de ces incertitudes : j'entrai avec ravissement dans les mois des tempêtes. Tantôt j'aurais voulu être un de ces guerriers errant au milieu des vents, des nuages et des fantômes ; tantôt j'enviais jusqu'au sort du pâtre que je voyais réchauffer ses mains à l'humble feu de broussailles qu'il avait allumé au coin d'un bois. **J'écoutais ses chants mélancoliques, qui me rappelaient que dans tout pays, le chant naturel de l'homme est triste, lors même qu'il exprime le bonheur. Notre cœur est un instrument incomplet, une lyre où il manque des cordes, et où nous sommes forcés de rendre les accents de la joie sur le ton consacré aux soupirs.**

Le jour je m'égarais sur de grandes bruyères terminées par des forêts. Qu'il fallait peu de chose à ma rêverie : une feuille séchée que le vent chassait devant moi, une cabane dont la fumée s'élevait dans la cime dépouillée des arbres, la mousse qui tremblait au souffle du nord sur le tronc d'un chêne, une roche écartée, un étang désert où le jonc flétri murmurait ! Le clocher du hameau, s'élevant au loin dans la vallée, a souvent attiré mes regards ; souvent j'ai suivi des yeux les oiseaux de passage qui volaient au-dessus de ma tête. Je me figurais les bords ignorés, les climats lointains où ils se rendent ; j'aurais voulu être sur leurs ailes. Un secret instinct me tourmentait ; je sentais que je n'étais moi-même qu'un voyageur ; mais une voix du ciel semblait me dire : **« Homme, la saison de ta migration n'est pas encore venue; attends que le vent de la mort se lève, alors tu déploieras ton vol vers ces régions inconnues que ton cœur demande».**

Levez-vous vite, orages désirés, qui devez emporter René dans les espaces d'une autre vie ! Ainsi disant, je marchais à grands pas, le visage enflammé, le vent sifflant dans ma chevelure, ne sentant ni pluie ni frimas, enchanté, tourmenté, et comme possédé par le démon de mon cœur.

La nuit, lorsque l'aquilon ébranlait ma chaumière, que les pluies tombaient en torrent sur mon toit, qu'à travers ma fenêtre je voyais la lune sillonner les nuages amoncelés, comme un pâle vaisseau qui laboure les vagues, il me semblait que la vie redoublait au fond de mon cœur, que j'aurais eu la puissance de créer des mondes. Ah ! Si j'avais pu faire partager à une autre les transports que j'éprouvais ! Ô Dieu ! Si tu m'avais donné une femme selon mes désirs ; si, comme à notre premier père, tu m'eusses amené par la main une Ève tirée de moi-même... Beauté céleste, je me serais prosterné devant toi ; puis, te prenant dans mes bras, j'aurais prié l'Éternel de te donner le reste de ma vie.

Hélas ! J'étais seul, seul sur la terre! Une langueur secrète s'emparait de mon corps. Ce dégoût de la vie que j'avais ressenti dès mon enfance, revenait avec une force nouvelle. Bientôt mon cœur ne fournit plus d'aliment à ma pensée, et je ne m'apercevais de mon existence que par un profond sentiment d'ennui.

Je luttai quelque temps contre mon mal, mais avec indifférence et sans avoir la ferme résolution de le vaincre. Enfin, ne pouvant trouver de remède à cette étrange blessure de mon cœur, qui n'était nulle part et qui était partout, je résolus de quitter la vie.

Prêtre du Très-Haut, qui m'entendez, pardonnez à un malheureux que le ciel avait presque privé de la raison. J'étais plein de religion, et je raisonnais en impie ; mon cœur aimait Dieu, et mon esprit le méconnaissait ; ma conduite, mes discours, mes sentiments, mes pensées, n'étaient que contradiction, ténèbres, mensonges. Mais l'homme sait-il bien toujours ce qu'il veut, est-il toujours sûr de ce qu'il pense ?

Tout m'échappait à la fois, l'amitié, le monde, la retraite. J'avais essayé de tout, et tout m'avait été fatal. Repoussé par la société, abandonné d'Amélie, quand la solitude vint à me manquer, que me

restait-il ? C'était la dernière planche sur laquelle j'avais espéré me sauver, et je la sentais encore s'enfoncer dans l'abîme !

Décidé que j'étais à me débarrasser du poids de la vie, je résolus de mettre toute ma raison dans cet acte insensé. Rien ne me pressait ; je ne fixai point le moment du départ, afin de savourer à longs traits les derniers moments de l'existence, et de recueillir toutes mes forces, à l'exemple d'un Ancien, pour sentir mon âme s'échapper ».

La force de ce texte est de présenter un parallèle intéressant entre la vie et la solitude devant l'angoisse qui l'accompagne. Dès la naissance, l'enfant se trouve confronté à une forme de vide absolu, « **l'abîme de mon existence** », en relation avec son premier objet d'attachement, un grand Autre « **idéal objet d'une flamme future** ».

Par sa plainte, Chateaubriand tente désespérément de retourner à l'avant de la première expérience de séparation (« **Ô enfance du cœur humain** ») et de perte d'objet maternel en l'occurrence. Cette expérience originelle l'a confronté à l'altérité de l'objet, au manque dans l'autre. C'est ce qui viendrait expliquer ce vécu de solitude teinté de mélancolie : « **j'écoutais ses chants mélancoliques, qui me rappelaient que dans tout pays, le chant naturel de l'homme est triste** ». La plainte du mélancolique sous forme d'auto-reproches, s'adresse en fait à un autre manquant, sa mère morte à sa naissance et omniprésente : « **ce dégoût de la vie que j'avais ressenti dès mon enfance, revenait avec une force nouvelle** ». L'objet n'aura ainsi pas eu le loisir d'être utilisé à dessein par l'enfant pour contenir ses pulsions agressives et lui donner la possibilité de s'en séparer pleinement. L'auteur submergé par sa mélancolie envisage la mort, dernier moment de solitude extrême, mort qui viendrait combler « **le vide d'un cœur solitaire** », et mettrait fin à la souffrance de ne pouvoir se détacher pleinement de l'objet : « **Homme, la saison de ta migration n'est pas encore venue ; attends que le vent de la mort se lève, alors tu déploieras ton vol vers ces régions inconnues que ton cœur demande** ».

Le texte de Chateaubriand, qui a toujours séduit les adolescents, décrit superbement le mouvement de la vie dans son processus de séparation- individuation de l'objet de la naissance à la mort ainsi que le vécu de solitude qui en découle. Les adolescents, souvent fascinés par « les mémoires d'outre-tombe » connaissent bien cette solitude de l'angoisse devant « l'irruption pubertaire » (Gutton, 1991) caractérisée par des fantasmes sexuels incestueux. René relate ainsi l'histoire d'un jeune homme qui souffre de ne pouvoir se séparer de ses premiers objets d'amour qui ne sont plus là ; de cette incapacité naît une angoisse de solitude. La solitude recherchée par les adolescents deviendrait alors une forme de pare-

excitation aux fantasmes sexuels, à l'image d'un refuge face à la « folie pubertaire » (Gutton, 1991), correspondant à une complicité entre un(e) adolescent(e) et un parent autour d'un désir incestueux réciproque non accompli.

La solitude acceptée et intégrée par le sujet signe une distanciation possible entre sujet et objet. Dans le cas contraire, par un mécanisme d'identification narcissique, le jeune adulte présentera en référence à la métapsychologie freudienne, ce que nous qualifions de « *risque mélancolique* ». Il s'agirait ainsi, au regard de la séparation, de pouvoir maintenir en soi, dans une partie clivée du Moi, tout ou partie de l'objet.

Inhibition, symptôme et angoisse (1926)

Dans *Inhibition, symptôme et angoisse* (1926), Freud attribue dorénavant l'origine de l'angoisse à des fantasmes de crainte de séparation et de perte de l'objet. Selon lui, l'angoisse est un état de détresse psychique du Moi devant un danger qui le menace, danger qui réveille la détresse psychique et biologique éprouvée par l'enfant en l'absence de sa mère, personne aimée et ardemment désirée. Il fait donc de la crainte de la séparation le prototype même de l'angoisse. Il examinera les conditions d'apaisement de l'angoisse chez un petit garçon qui avait peur dans l'obscurité, et se savait soulagé d'entendre la voix de sa tante: « du moment que quelqu'un parle, il fait clair ». Il notera que les expériences répétées de satisfaction rassurent l'enfant, apaisent son angoisse et développent chez lui un investissement « nostalgique » de la mère, gage d'un sentiment interne de sécurité. La naissance de l'angoisse ayant pour origine la crainte de la séparation de l'objet s'applique désormais à l'enfant mais aussi à l'adulte. Rappelons qu'un texte de référence (1920b) constitue un des premiers éléments de réflexion de sa théorie à partir de l'enfant qui joue à la bobine, dans le but de reproduire la disparition et la réapparition de sa mère absente.

Le manuscrit de Freud est en fait une réponse à la publication du *traumatisme de la naissance* par Otto Rank (1924). Pour ce dernier, toutes les crises d'angoisse seraient des tentatives « d'abrégir » le premier traumatisme, celui de la naissance. Ainsi, toutes les névroses pourraient s'expliquer sur cette base d'angoisse initiale. Une objection majeure faite par Freud est que Rank met trop l'accent sur la naissance comme danger externe, et pas assez sur l'immaturation et la faiblesse de l'individu. Dans sa nouvelle thèse concernant l'angoisse, Freud fait alors la distinction entre la « situation traumatique » qui submerge le Moi et la « situation

de danger » qui peut-être prévue par le Moi et déclenche un signal d'angoisse. La situation traumatique par excellence est constituée par la détresse biologique et psychique du Moi immature (*Hilflosigkeit*), incapable de faire face et de maîtriser l'accumulation d'excitation d'origine interne ou externe. Il le formulera ainsi en 1933 : « ce qui est redouté, l'objet de l'angoisse, est, à chaque fois, l'apparition d'un facteur traumatique qui ne peut être liquidé selon les normes du principe de plaisir » (p. 127).

A la naissance, il y a donc peur de l'anéantissement et non pas de la séparation. La situation éprouvée par le nouveau-né est celle de l'insatisfaction. Le premier danger est que l'accroissement de la tension du besoin et que l'accumulation de quantité d'excitation atteignent un niveau déplaisant, sans maîtrise possible de décharge. L'excitation libidinale se transforme donc en angoisse.

Dans un deuxième temps, le bébé commence à percevoir la présence de sa mère, mais il ne peut encore distinguer l'absence temporaire de la perte durable. L'absence de la mère est désormais le danger à l'occasion duquel le nourrisson ressent de l'angoisse. « La solitude comme le visage étranger éveillent le désir de la mère familière^{xlvii} ». Il y a danger de perdre l'objet maternel qui glisse progressivement vers une crainte de perdre l'amour de l'objet. Lors de l'évolution normale de l'enfant, à chaque stade répond une condition spécifique déclenchant l'angoisse, les progrès permettant, eux, d'éliminer la situation de danger précédente. Freud soutient que toutes les situations de danger peuvent coexister chez un même individu en entrant en jeu simultanément. Ils ont donc en commun la caractéristique d'impliquer la séparation ou la perte d'un objet aimé, ou une perte d'amour de la part de l'objet. Selon Freud, ces dangers sont donc successivement :

La naissance : la situation éprouvée par le nouveau-né comme un danger est celle de « l'accroissement de la tension du besoin en face de laquelle il est impuissant » (1926, p. 61).

La perte de la mère comme objet : « les situations de satisfaction répétées ont créé cet objet, la mère, qui subit, dans le cas du besoin, un investissement intense et qu'on pourrait nommer *nostalgique* ». Le danger évolue vers une perte de l'amour de l'objet.

La perte du pénis : le danger est représenté par la peur de la castration survenant au cours de la phase phallique.

Dans le cas du petit Hans, Freud rappelle la menace de sa mère de lui couper son « fait-pipi » s'il continuait à jouer avec, alors qu'il était âgé de trois ans : « il serait tout à fait classique que

xlvii Freud S., 1933, Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse.

la menace de castration fit son effet après coup, et qu'actuellement, un an et trois mois plus tard, Hans fût en proie à l'angoisse de perdre cette précieuse partie de son Moi^{xlvi} ». La menace de castration elle-même doit être également ressentie dans le contexte de la prohibition de l'inceste, qui interdit à Hans de désirer sa mère, et qui fait du père le rival « interdicteur ». Enfin, si l'enfant attribuait d'abord l'angoisse de castration à une instance parentale introjectée, peu à peu, elle devient une instance plus impersonnelle et évolue en ordre moral.

Le danger de perdre l'amour du Surmoi : « l'angoisse de castration évolue en angoisse morale » et c'est à la peur de perdre l'amour du Surmoi que le Moi donne alors la valeur de danger et répond par un signal d'angoisse. Enfin, Freud complète : « la forme ultime que prend cette angoisse devant le Surmoi est, m'a-t-il semblé, l'angoisse de mort (angoisse pour la vie), l'angoisse devant le Surmoi projeté dans les puissances du destin » (p. 64).

Freud opère donc en 1926 une distinction fondamentale entre l'angoisse de séparation au niveau pré-génital qui correspond à une relation entre deux personnes, et l'angoisse de castration qui correspond à une relation triangulaire, propre au complexe d'Œdipe.

Il convient donc de distinguer atteinte narcissique et atteinte à la relation d'objet, qui correspondent aux deux niveaux d'angoisse. Si l'angoisse de séparation renvoie à une atteinte narcissique caractéristique de stades pré-génitaux, c'est que des parties du Moi restent indifférenciées de l'objet pour ne pas le perdre. Tout processus d'autonomisation et de différenciation se trouve invalidé, rendant difficile la « capacité d'être seul », ainsi que toute perspective de subjectivation via une relation d'altérité.

L'angoisse de castration, elle, met un terme à l'omnipotence en convoquant les bases narcissiques du sujet. Elle est gage de rencontre avec les limites et donc d'inscription dans un principe de réalité. Caractéristique du complexe d'Œdipe, cette angoisse est reliée à la relation triangulaire, alors qu'elle était duelle dans l'angoisse de séparation. Le dépassement de l'angoisse de castration signifierait la capacité pour le sujet de se vivre séparé et en lien, c'est à dire seul. Penchons nous maintenant sur le point de vue qu'adopte Freud de la solitude.

^{xlvi}Freud S., 1909.

Métapsychologie de la solitude

« D'où naît l'inquiétante étrangeté du silence, de la solitude, de l'obscurité ? »

S.Freud

Freud (1919), dans *l'inquiétante étrangeté*, situe la solitude, au sens de « l'être seul », entre silence et obscurité, entre absence de voix et absence de regard. Le concept de solitude s'ordonne chez Freud autour de la notion d'*einsamkeit* définie comme le fait d'être seul au sens le plus immédiat, sans relation à autrui (Assoun, 1998). Cette notion met l'accent sur la carence relationnelle, mais aussi sur l'état d'indépendance et /ou de détresse du sujet qui ne veut ou ne peut compter sur l'aide d'un autre. Dans les dernières lignes de son essai (p.262), Freud écrit : « De la solitude, du silence et de l'obscurité, nous ne pouvons rien dire d'autre sinon que ce sont véritablement les facteurs auxquels est liée, chez la plupart des gens une angoisse infantile qui n'est jamais tout à fait éteinte ». Autant dire qu'il suffit de peu selon lui pour raviver les braises de cette angoisse, liée à cette expérience originaire vécue par l'enfant.

Douleur et solitude : la « souleur »

Le terme de « solitude » qui semble ne s'être généralisé en français qu'au XVII^{ème} siècle a eu un précurseur, le terme « souleur » signifiant une « frayeur subite ». « Les premières situations phobiques des enfants, sont celles de l'obscurité et de la solitude ». Elles ont en commun « le manque de la personne de soins aimée » (Freud, 1915-17, p.422). La solitude devient donc plus qu'une simple privation, elle devient hypersensibilité à l'absence de l'autre dans une perspective traumatique : « la profondeur de la solitude mesure - telle une "sonde" - l'intensité du "désir ardent" de l'autre qui manque à l'appel » (Assoun, p.78) ; ce que traduit Chateaubriand (1805) lorsqu'il écrit : « n'ayant point encore aimé, j'étais accablé d'une surabondance de vie » telle une omniprésence de l'objet qui n'est pourtant pas là et le confronte ainsi à « l'abîme de l'existence ».

Il n'est pas ici question d'une solitude ontologique, et c'est là un des effets majeurs de la théorie freudienne, celui de faire sortir la solitude d'une ontologie existentielle. La solitude et l'angoisse devant l'étranger en appellent chez l'enfant aux retrouvailles avec l'objet maternel. L'angoisse de solitude est donc liée à une élévation de l'excitation libidinale liée à « l'absence présentifiée de la mère » et Assoun (p.82) de préciser : « L'angoisse de la solitude est ce sentiment aigu de ne pouvoir être séparé, d'être "inlâchable" ici et maintenant par cet autre qui, pourtant, n'est pas là ».

A travers la théorie freudienne nous avons constaté que la solitude est ramenée dans le registre de la séparation et de la castration. Elle fait épreuve par un aspect traumatique lié à un afflux d'excitation difficilement maîtrisable. Le dépassement de cette épreuve en appelle aux ressources identificatoires du sujet : « le sujet seul est réduit au trait unique de son identification à lui-même, comme objet perdu, conformément à une dialectique mélancolique^{xlix} ».

I.1.3 Danger externe et danger interne

En originant l'angoisse dans la névrose par le danger de la séparation et de la perte de l'objet, ainsi que celui de la castration, il nous semble à première vue que Freud met l'accent sur le danger extérieur plutôt qu'intérieur dans l'apparition de l'angoisse. Il répond lui-même à cette objection : « On peut objecter que la perte de l'objet (la perte de l'amour de la part de l'objet) et la menace de la castration sont des dangers qui menacent de l'extérieur au même titre qu'une bête féroce par exemple et qu'ils ne sont donc pas des dangers pulsionnels. Mais le cas n'est pourtant pas le même. Il est vraisemblable que le loup nous attaquerait quelle que soit la façon dont nous nous comportons envers lui, alors que la personne aimée ne nous retirerait pas son amour et nous ne nous verrions pas menacés de castration si nous nourrissions, en notre for intérieur, certains sentiments et certaines intentions. Ainsi ces motions pulsionnelles deviennent des conditions déterminant le danger extérieur et de ce fait deviennent elles-mêmes dangereuses ; nous pouvons maintenant combattre le danger extérieur par des mesures prises contre les dangers intérieurs » (1926, p.71).

Cependant, l'inverse reste aussi valable et Freud ajoute que « souvent la revendication pulsionnelle ne devient un danger (intérieur) que parce que sa satisfaction entraînerait un danger extérieur, donc parce que ce danger intérieur représente un danger extérieur » (p.97). Le besoin, donc la pulsion, porte en lui-même les germes de l'angoisse, cette angoisse étant amplifiée ou contenue (atténuée) par les conditions extérieures. La satisfaction du besoin viendra ainsi pour nous, mettre le sujet à l'épreuve de l'angoisse, voire du traumatisme. Plus loin, Freud fait la distinction entre les affects d'angoisse, de douleur et de deuil. La douleur apparaît dès le moment où l'objet est connu et à condition que le sujet ait besoin de l'objet, elle est « la réaction à la perte de l'objet ». L'angoisse est « la réaction au danger que comporte la perte de l'objet » (p. 100). Quant à l'affect de deuil (normal), il s'explique

^{xlix} Assoun, 1998, p.85.

comme une autre réaction affective à la perte de l'objet « sous l'influence de l'épreuve de réalité, qui exige d'une manière impérative qu'on se sépare de l'objet qui n'est plus » (p. 102).

Ces deux théories de l'angoisse seront complétées en 1938 dans *l'Abrégé de psychanalyse*. Les deux premières, nous l'avons vu, font référence à l'angoisse provenant de la transformation directe de la libido insatisfaite, et à la perception du danger par le Moi associé à la signification de la séparation ou de la perte de l'objet. Il s'agit ici de la crainte qu'éprouve le sujet de se séparer d'une personne reconnue importante. En 1938 Freud fait référence à un Moi utilisant le clivage et le déni face au danger menaçant sa propre intégrité. « Le Moi se sert des sensations d'angoisse comme d'un signal d'alarme qui lui annonce tout danger menaçant son intégrité » (p. 76). La notion de clivage par le Moi apparaît déjà en 1917 dans l'introjection de l'objet perdu comme défense contre la perte de l'objet. En attribuant maintenant l'angoisse à la crainte du Moi de perdre sa propre intégrité, Freud aborde maintenant des angoisses de type psychotiques, de peur de l'anéantissement, ressenties par des sujets structurellement névrotiques. Cependant, cette peur de l'anéantissement pourrait aussi être liée à *un trop de présence* de l'objet.

I.1.4 L'angoisse liée au manque de ne pas être séparé (J.Lacan)

« Enfin, ne pouvant trouver de remède à cette étrange blessure de mon cœur, qui n'était nulle part et qui était partout, je résolu de quitter la vie ».

Chateaubriand

Pour Lacan (1962), l'angoisse peut-être autre que la manifestation d'un danger externe ou interne et liée à un manque d'objet. C'est l'affect qui saisit un sujet quand il est confronté au désir de l'Autre. L'angoisse n'est pas le signal d'un manque, mais plutôt le « signal du manque du manque ». Autrement dit, ce qui engendre l'angoisse de la perte du sein pour un nourrisson, ce n'est pas uniquement que ce sein puisse venir à lui manquer, mais c'est qu'il l'envahisse par sa toute présence. Toute réponse qui se veut comblante ne peut, pour Lacan, qu'entraîner le surgissement de l'angoisse. L'angoisse, c'est donc « la tentation non pas de la perte de l'objet, mais la présence de ceci, que les objets, ça ne manque pas ». La réponse peut s'avérer tellement comblante que le sujet ne peut exister.

Que l'objet vienne à manquer, ou qu'il soit trop présent, c'est la question de l'élaboration du désir qui apparaît derrière la question de la séparation. Cette question est relative à la possibilité pour le sujet de ressentir le manque (suffisant mais pas trop) pour bénéficier d'un espace psychique au sein duquel il peut expérimenter un besoin. Ce Besoin s'appuie sur un ressenti pulsionnel qui doit être accueilli par l'environnement, faute d'une négation possible du sujet, de son être et de son *droit à ressentir*. C'est ici que la honte du sujet pour lui-même peut apparaître. L'angoisse de la solitude, rappelant l'absence de l'objet auquel le sujet est « attaché », deviendrait l'angoisse de la honte devant la rencontre avec son double marqué par une *béance de l'être*, forme de *vortex psychique* ayant aspiré en son sein toute pulsion du sujet, prometteur de retrouvailles jouissives et impossibles avec l'objet et figuration de la mort.

Dans cette perspective de retrouvailles impossibles, c'est le narcissisme du sujet qui est atteint par une angoisse de séparation en tentant de maintenir des parties du Moi indifférenciées de l'objet, dans ce que nous qualifions de *risque mélancolique*.

I.2. L'apport de Mélanie Klein sur l'angoisse de séparation

Afin de poursuivre nos recherches théoriques sur l'angoisse de séparation et la perte d'objet, nous nous sommes intéressés aux concepts de Mélanie Klein. Ils tiennent effectivement une grande place dans sa théorie et sa pratique. Par son expérience d'analyse auprès de très jeunes enfants, elle attribua au deuil un rôle central dans la psychopathologie, mais aussi dans le développement normal.

Au début de la vie, il n'y aurait pas d'indifférenciation Moi-objet comme pour Freud (narcissisme primaire), car selon Klein, la perception du Moi et celle de l'objet existerait dès la naissance. L'angoisse serait une réponse directe au travail interne de la pulsion de mort. Cette angoisse prend deux formes, selon elle : une angoisse persécutrice qui appartient à la position schizo-paranoïde, et une angoisse dépressive qui appartient à la position dépressive, en référence aux conceptions de relations d'objets précoces développées par elle. Hélène Segal (1979, p 126) précise ainsi que l'angoisse fondamentale postulée par Freud concernant la perte d'objet pouvait être vécue soit sur un mode paranoïaque (l'objet devient méchant et attaque), soit sur un mode dépressif (l'objet reste bon et il y a angoisse de perdre le bon objet plutôt qu'angoisse d'être attaqué par le mauvais objet). La combinaison des deux modes étant aussi possible.

1.2.1 Angoisse paranoïde et dépressive

La première angoisse chez l'enfant est la peur d'être anéanti par la pulsion de mort, à rapprocher de la théorie freudienne (1926) où la première situation de danger pour le Moi est d'être submergé par une excitation excessive et non maîtrisable. Cette pulsion devant être projetée à l'extérieur, à partir de cette projection primordiale se forme alors le fantasme du mauvais objet qui menace le Moi du dehors. Corrélativement, s'établissent des mécanismes d'identification projective et introjective et, par le jeu des projections et introjections, l'objet persécuteur peut devenir menaçant à l'intérieur, à côté d'un objet protecteur introjecté. Nous observons ici une analogie avec les mécanismes d'identification d'une partie clivée du Moi à l'objet, décrit par Freud (1917), devant la menace de la perte de l'objet.

Dans la position schizo-paranoïde, l'angoisse vient de la peur que le Moi et l'objet idéalisé ne soient détruits par l'objet persécuteur. Pour se protéger de cette angoisse, le Moi utilise des mécanismes schizoïdes tels que le renforcement du clivage entre l'objet idéalisé et le mauvais objet, ainsi que l'idéalisation excessive et le déni utilisés comme défenses contre les peurs de persécutions.

Dans la position dépressive, l'angoisse surgit de l'ambivalence, le nourrisson ayant peur que sa haine ne détruise l'objet idéalisé dont il dépend entièrement. Il découvre sa dépendance par rapport à l'objet qu'il perçoit comme autonome et capable de s'en aller. Il a ainsi besoin de posséder l'objet, de le conserver au-dedans de lui et de le protéger contre sa propre destructivité. Cette position commencerait au moment du stade oral de développement, stade pour lequel « aimer, c'est dévorer ».

A cette phase, il peut se souvenir de l'amour pour le bon objet et le conserver lorsqu'il le hait. La mère est aimée et le nourrisson peut s'identifier à elle. Sa perte est alors cruellement ressentie. Si la mère ne réapparaît pas ou si son amour fait défaut, l'enfant peut se trouver à la merci de ses peurs dépressives et persécutrices. Pour Klein (1935, p.313) « en franchissant cette étape, le Moi atteint une nouvelle position qui donne son assise à la situation que l'on appelle perte de l'objet. En effet, la perte de l'objet ne peut-être ressentie comme une perte totale avant que celui-ci ne soit aimé comme un objet total ».

Les processus de deuil liés à la position dépressive sont influencés par les expériences positives faites avec les objets réels, de manière que l'enfant puisse surmonter ses angoisses et vérifier que ses fantasmes de destruction ne se sont pas réalisés. Klein montrera combien les

désirs et fantasmes de restauration permettent de constituer un bon objet en interne, condition d'une séparation efficiente, où objet et sujet se vivent et se perçoivent de manière totale, à distance respectable. L'élaboration de cette position dépressive vise à établir à l'intérieur du Moi un objet interne total suffisamment stable.

1.2.2 Les mécanismes de défense conceptualisés par Mélanie Klein

Face à la crainte de la séparation et de la perte d'objet, Klein (1935) décrit une défense qu'elle désigne comme "défense maniaque". Cette dernière vise à nier la réalité psychique de la douleur dépressive. Ce type de défense se mettrait en place à partir de la phase dépressive. A ce moment, l'objet est contrôlé de manière toute-puissante, sur un mode triomphant et méprisant, de façon que la perte d'objet n'entraîne ni souffrance ni culpabilité.

L'identification projective constitue une défense primitive pour Klein (1946), faisant partie du développement émotionnel du nourrisson. Pour elle, il s'agit d'un fantasme omnipotent à travers lequel le nourrisson se décharge de certaines parties indésirables (ou parfois désirables) de sa personnalité et de son monde interne en les projetant dans l'objet externe.

Dans leur définition Laplanche et Pontalis (1967, p. 192) insistent sur le fait que le sujet « introduit sa propre personne en totalité ou en partie à l'intérieur de l'objet pour lui nuire, le posséder, le contrôler ». Cette notion de contrôle est un point commun à la défense maniaque (1935) et reste à souligner en référence à ce que nous analysons en clinique à travers la tentative de maîtrise de l'objet devant l'angoisse de séparation.

La mère en tant qu'objet externe doit être capable de recevoir les angoisses et les émotions du bébé tout en les détoxiquant afin de les rendre plus tolérables pour ce dernier. Cette capacité d'accueillir les identifications projectives, Bion (1962), continuateur des travaux de Klein, l'a nommée « capacité de rêverie ». Par cette fonction, les « éléments bêta » qui représentent l'ensemble de ce qui est expulsé par l'identification projective, sont transformés en « éléments alpha » servant à former les impressions de la veille, les souvenirs, les pensées. Pour Bion la transformation de bêta en alpha caractérise ainsi la capacité pour l'enfant de ré-introjecter son angoisse devenue supportable. Cette fonction est aussi la source de l'activité réflexive car « l'activité de pensée dépend de l'introjection réussie du bon sein, qui est, à l'origine, responsable de la performance et de la fonction alpha » (Bion 1962, p. 37).

Il s'agit pour l'infans, grâce à la ré-introjection de quelques éléments de la capacité de rêverie maternelle appliquée aux éléments projetés en elle par lui, d'établir à l'intérieur de lui-même « sa propre capacité d'identification projective normale, donc les débuts de sa propre fonction alpha » (Bégoïn-Guignard, 1990 p. 130). Elle constituera le contenant de ses propres expériences émotionnelles à venir, la « membrane de contact » (Bion) entre sa propre vie psychique et la vie psychique d'autrui.

La capacité de rêverie de la mère serait donc à la base des capacités de pensée, de symbolisation et de communication inter-humaine du sujet. En tant que contenant des expériences émotionnelles ré-introjectées, elle permet aussi la création d'une aire psychique d'étayage interne, ce que Alléon et Morvan (1990), qualifient de « néo-étayage » pour le jeune adulte.

A travers les différentes théorisations abordées, nous constatons que la relation d'objet est au cœur de l'épreuve de séparation. Cette épreuve ne peut être dépassée que par l'intériorisation d'un bon objet en soi, support d'un auto-étayage à venir. Auparavant l'objet aura été agressé, voire détruit fantasmatiquement, avant de pouvoir être intériorisé comme objet vivant et support d'identification. L'intérêt pour nous des travaux de Klein et de ses continuateurs, porte sur l'importance de l'agressivité dans la relation d'objet. Celle-ci tient ainsi une place importante dans notre clinique. Toute épreuve de séparation viendrait donc réactiver cette relation objectale, où les motions pulsionnelles internes du sujet pourraient lui faire revivre une éventuelle défaillance de l'objet source d'angoisse. Que cela soit par l'abandon, voire l'absence ou une trop grande présence, ou encore l'envahissement de l'objet, ces angoisses se réfèrent à des stades narcissiques du développement infantile. Ces références aux stades précoces de développement, par les mécanismes régressifs et les problématiques narcissiques observées en consultation, présentent pour nous un intérêt majeur dans nos analyses de cas, en référence par ailleurs à ce que nous avons rapporté des études antérieures sur les étudiants.

Enfin, de manière conceptuelle, les théorisations freudiennes et kleiniennes sur l'angoisse de séparation dans la relation objectale, nous introduisent, sans que cela soit dit, à l'origine et à l'importance des affects de honte dans les processus de séparation et de maturation psychique. C'est ce que nous développerons dans le chapitre suivant.

II La question de la honte en psychanalyse

« La honte ne révèle pas notre néant, mais la totalité de notre existence ».

E. Levinas

Il n'y a pas à ce jour de théorie complète sur la honte. Les écrits qui lui sont consacrés ont généralement pour base de réflexion le narcissisme et les mécanismes psychiques primitifs. La honte serait d'abord éprouvée dans l'environnement familial, puis intériorisée avec la formation des instances idéales (en particulier le Moi Idéal). Pour Freud, la honte est définie comme une « formation réactionnelle » dont la mission est de faire rempart, « digue » (1905), à l'invasion pulsionnelle. Ce qui est initialement objet de plaisir devient par l'action des forces refoulantes objet de pudeur, dégoût et honte. Avant d'être cette formation réactionnelle dans l'évolution psychique, Freud situe la naissance de la honte dans les moments où la satisfaction pulsionnelle de l'enfant tombe sous le regard de l'adulte, « un adulte honnisseur » manifestant un interdit devant les excréments fièrement montrés par l'enfant : « tu ne dois pas toucher, c'est sale ! ». Cette réprobation gagnerait ensuite les organes génitaux par leur proximité : « Le voisinage dans lequel les organes sexuels ont été placés par la nature doit inévitablement entraîner le dégoût pendant les expériences sexuelles » écrit Freud (lettre à Fliess, 1^{er} janvier 1896). Plus qu'un phénomène de proximité, il s'agirait ici du plaisir de la masturbation associé à la condamnation du parent. Dans le même temps, la vue étant associée à ces premiers jeux autour des excréments et des découvertes sexuelles, honte et regard s'avèrent intimement liés.

L'enfant intériorise alors ce conflit entre l'interdit énoncé et son besoin de satisfaction pulsionnelle. Cette force, empreinte selon nous de honte, « destinée à maintenir la pulsion sexuelle dans la limite de ce qu'on désigne comme normal » (1905) devient une instance psychique autonome qualifiée de « Surmoi » en 1923. Celui-ci associe « conscience morale, auto-observation, et formation des idéaux ». Le Surmoi inclut donc l'Idéal du Moi, l'auto-observation critique, la moralité et la force refoulante. La honte viendrait alimenter cette force refoulante, mais serait aussi liée à l'auto-observation critique qui pour nous fait référence chez le mélancolique au « Surmoi excessivement fort, qui s'est annexé la conscience » (1923).

A l'origine du conflit intra psychique dans la mélancolie, deux parties du Moi séparées par clivage s'opposent l'une à l'autre : un Moi-sujet « je » face à une partie du Moi identifiée à l'objet perdu introjecté. De ce Moi-sujet dont la critique est extrêmement virulente, se

détachera, selon Freud, une instance sévère, pour former ce qu'il appellera d'abord « l'Idéal du Moi » (1921), puis le « Surmoi » (1923.) La honte serait ainsi précocement associée à la constitution narcissique du sujet, « indice d'un fonctionnement essentiellement narcissique » (Jacobi, 1998, p.15). La mélancolie, caractérisée par le clivage et l'introjection de l'objet, serait ainsi un mécanisme de défense particulièrement efficient face à la honte. Freud avait noté en 1917 que le sujet mélancolique ne ressentait apparemment pas de honte à s'auto-accuser et s'auto-déprécier en public : « ils n'ont pas de honte et ne se cachent pas car toutes paroles dépréciatives qu'ils prennent à l'encontre d'eux-mêmes, sont au fond prononcées à l'encontre d'un autre^l ». Cela reste, selon nous, une apparence, car la honte, de façon insidieuse et profonde reste attachée au narcissisme du sujet. En lutte perpétuelle contre la perte de l'objet, le mélancolique se trouve dans un état de *nudité psychique*,^{li} en proie à une solitude insupportable, seul face à lui-même avec menace de dés-intégration du Moi, le confrontant au difficilement représentable de la mort. Finalement, le mélancolique souffre de ne pouvoir se séparer vraiment de l'objet. Nier cette séparation revient à nier le refoulement originaire (où l'enfant doit renoncer à être pur objet de désir de la mère), ayant pour conséquence de maintenir le sujet dans des angoisses de néantisation, associées à une jouissance extrême (caractéristique de l'univers du psychotique). Les auto-accusations, en fait adressées à un autre, maintiendraient le mélancolique en vie, sous peine « d'un retour (de la honte) en proportion de la violence de la répression dont elle a été l'objet » (Jacobi, 1998). Le mélancolique, sous l'effet de la honte de la jouissance^{lii}, se donnerait la mort dans un acte suicidaire, face au réel irreprésentable de cette dernière. Il aurait ainsi franchi une « ligne rouge^{liii} » au-delà de laquelle il ne peut revenir vivant.

^l Freud, S., 1917, p 156, Gallimard, 1968.

^{li} Le texte de la Genèse évoque la nudité d'Adam et Eve sans ressenti de la honte.

« Oui l'homme quitte son père et sa mère pour s'attacher à sa femme. Ils ne sont qu'un, tous les deux sont nus, l'adam et sa femme n'ont aucune honte » Gn. 2. 24. Or à ce moment du texte, Adam ne sait pas qu'il est nu. Il le découvre après avoir mangé du fruit de la Connaissance interdit par Dieu (synonyme de mort, telle une "ligne rouge" franchie). « Leurs yeux s'ouvrent à tous les deux, ils découvrent qu'ils sont nus, cousent ... /...des feuilles de figuier pour se couvrir les reins » Gn. 3.7. La honte paraît donc à la découverte réciproque de leurs corps nus.

^{lii} Cette honte de la jouissance est à mettre en rapport avec la toute jouissance de la Connaissance qui n'est pas sans risque dans la Genèse puisqu'elle mène à la mort. L.Flach, Automne-hiver 2004, « La honte et l'ombre », La honte, Gris-France Ed., Paris, n°14 p.149-152, envisage la faute d'Adam et Eve comme une prise de conscience de la bestialité dans l'homme. Toutes les autres hontes dérivent de cette honte originelle, consubstantielle de l'humanité : honte de la sexualité, honte de notre insuffisance par rapport à la représentation que nous donnons aux autres..., hontes qui exigent l'ombre et la dissimulation. La honte serait la marque de notre condition duelle et de l'antagonisme entre le Ça et le Surmoi.

^{liii} Terme souvent employé par les sujets traumatisés à partir de leurs propres récits d'expériences.

II.1 Honte et jugement social : une omission de la part de Freud ?

Dans *l'interprétation des rêves* (1900), Freud évoque le rôle que joue le passage de la honte du privé au public. La honte surgirait lorsque ce qui est perçu comme relevant de l'intimité par le sujet - comportement, émotion, ou pensée - se trouve rendu public. Il fait ainsi référence à Ulysse dans une citation de Keller le décrivant naufragé, nu et endormi sur une plage. Nausicaa et ses servantes le découvrent. Le héros couvre sa nudité avec des branchages : « Une honte, une angoisse sans nom s'emparent de vous, vous essayez de courir et de vous cacher et vous vous éveillez baigné de sueur. Aussi longtemps qu'il y aura des hommes, ce sera là le rêve de l'homme tourmenté et repoussé de toutes parts ; ainsi Homère a pris cette situation dans l'essence la plus profonde et la plus durable de l'humanité ». Ici Freud ne va pas plus loin dans l'analyse de cette citation. Or Keller évoque la honte à un niveau que nous qualifions d'ontologique, par une *nudité absolue*, et dans une dynamique de relation sociale, « repoussé de toute part ». Ulysse, seul, naufragé, loin de sa patrie et de ceux qu'il aime, est confronté à une véritable épreuve de séparation. Le vécu de la honte, au plus profond de l'être, entretenu dans le rapport à autrui, serait alors pour nous une dimension fondamentale de ce qui se tisse autour de tout processus de séparation.

C'est en fait à travers ses souvenirs d'enfance (*L'interprétation des rêves*) que Freud nous éclaire sur sa théorisation et la façon dont lui-même s'est adapté à la honte.

« On m'a raconté la scène suivante de mon enfance (...). Il paraît que vers deux ans, je mouillais encore mon lit de temps à autre. Un jour où l'on me faisait des reproches à ce sujet, j'avais voulu rassurer mon père en lui promettant que je lui achèterais un beau lit neuf, rouge, à la ville voisine ».

Dans cette anecdote, Freud veut avant tout rassurer son père. Par sa promesse, il se protège du risque du retrait de son amour et de la honte que ses parents pourraient avoir sur lui. L'analyse de Freud s'arrête à la « folie des grandeurs » contenue dans sa promesse et la « liaison intime entre l'énurésie et l'ambition ». Par la suite, c'est de nouveau l'ambition que Freud avance à l'évocation d'un autre souvenir d'enfance.

« Je me rappelle ensuite un petit fait domestique qui s'est passé quand j'avais sept ou huit ans. Un soir, avant de me coucher, j'eus l'inconvenance de satisfaire un besoin dans la chambre à

coucher de mes parents et en leur présence. Mon père me réprimanda et me dit notamment : « on ne fera rien de ce garçon ». Cela dut m'humilier terriblement, car mes rêves contiennent de fréquentes allusions à cette scène ; elles sont régulièrement accompagnées d'une énumération de mes travaux et de mes succès, comme si je voulais dire : « tu vois bien que je suis tout de même devenu quelqu'un ».

Freud a donc personnellement lutté contre la honte en lui substituant l'ambition. Cette ambition lui a permis de faire face à ses hontes personnelles mais aussi familiales. Cependant ces deux souvenirs présentent des éléments de compréhension et de gestion de la honte que ni Freud, ni Serge Tisseron (1992), dans son ouvrage sur la honte, n'ont perçus. Revenons sur le premier souvenir de Freud. Il utilise le pronom indéfini « on » concernant les reproches qui lui sont faits, mais il s'adresse à son père pour réparer la faute. Nous relevons une situation analogue dans le deuxième souvenir, où la mère est absente, alors que l'événement honteux a lieu dans la chambre des parents et Freud de s'adresser au père suite à la réprimande dont il se souvient. Est-ce à dire que l'on ne peut ressentir de honte vis-à-vis de la mère ? Chez Freud, la relation entre le père et la honte est d'ailleurs confirmée dans l'évocation d'un troisième souvenir.

« Un jour, pour me montrer combien mon temps était meilleur que le sien, mon père me raconta le fait suivant : « une fois, quand j'étais jeune, dans le pays où tu es né, je suis sorti dans la rue un samedi, bien habillé et avec un bonnet de fourrure tout neuf. Un chrétien survient ; d'un coup, il envoya mon bonnet dans la boue en criant : « Juif, descends du trottoir ! » - « Et qu'est ce que tu as fait ? » - « j'ai ramassé mon bonnet » dit mon père avec résignation. Cela ne m'avait pas semblé héroïque de la part de cet homme grand et fort qui me tenait par la main. A cette scène, qui me déplaisait, j'en opposais une autre, bien plus conforme à mes sentiments, la scène où Hamilcar fait jurer à son fils, devant son autel domestique, qu'il se vengera des Romains. Depuis lors, Hannibal tint une grande place dans mes fantasmes ».

A l'évocation de ces trois souvenirs, il nous apparaît que le père est celui par lequel la honte se traverse, s'assume et se dépasse. L'assomption de honte se réalise par, et grâce à la figure paternelle. Nous associons ici à la sortie d'Egypte par le peuple juif, guidé par Moïse, sous la demande de Dieu : « Le cri des fils d'Israël est venu à moi, et j'ai vu l'oppression dont les Egyptiens les affligent. Maintenant, va ! Je t'envoie vers Pharaon. Fais sortir mon peuple, les fils d'Israël, du pays d'Egypte ». Exode 3.9. Le peuple juif, réduit à un état d'asservissement animal, retrouve ainsi sa dignité d'Homme sous le regard du Père.

La scène évoquée par le père de Freud renvoie à cette idée d'animalité ou de sous-homme qui ne peut marcher au même endroit que le chrétien. C'est ainsi l'impression d'avoir été déshumanisé, comme un animal, abandonné par la communauté humaine, qui déclenche la sensation de honte chez les sujets traumatisés^{liv} (Lebigot, 2005).

A partir de ce récit de Freud, nous percevons combien la honte peut apparaître au détour d'une défaillance parentale, en particulier paternelle, avec effondrement de l'image parentale idéalisée. Dans ce récit, le père n'est plus une figure protectrice qui apporte à l'enfant sécurité et confiance en lui. A l'origine de cette honte, on trouve une situation de violence avec une confrontation à une invalidation fondamentale.

La figure paternelle, par son caractère protecteur, est donc celle qui humanise, qui permet l'assomption de la honte, laquelle est présente en germe dès l'origine du petit d'homme dans une menace de néantisation. Cette figure est ici confirmée dans sa fonction de tiers séparateur, porteur de confiance et de force devant l'inconnu. Le père devient ainsi présent en qualité *de figure de solitude* par la possibilité qu'il offre au sujet de se rencontrer soi-même et de s'accepter alors même qu'il serait porteur de honte.

Si la honte peut être analysée au regard des relations sociales, ce point ne pouvait être envisagé par Freud qui ne travailla pas de manière approfondie sur les déterminants sociaux de la honte. Marianne Krüll^{lv} (1983) rapporte que la famille de Freud a longtemps vécu dans une seule pièce. Son oncle, accusé de trafic de fausse monnaie, fut arrêté et fit de la prison alors que Freud avait 10 ans. Il aurait ainsi été amené à se demander si ces deux demi-frères installés en Angleterre n'avaient pas été les faussaires responsables. Il semble que cela aurait constitué un secret familial stigmatisant une honte publique pour Freud et sa famille.

liv Réflexions issues d'une conférence donnée par le Professeur F. Lebigot sur le thème de « l'effraction traumatique. » Ile de La Réunion. Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 19 mai 2005.

lv Krull M., 1983, Sigmund, fils de Jacob, Paris, Gallimard.

II.2 Honte et narcissisme

II.2.1 Narcissisme et premières identifications

Cette question des premières identifications interroge les premières phases de développement psycho-affectif du nourrisson. Freud (1914a) utilise d'abord le terme de "narcissisme" pour décrire une relation pour laquelle une personne prend son propre corps pour objet sexuel. Plus tard, il opposera un état narcissique primordial anobjectal aux relations d'objet. Il existerait ainsi une phase de l'existence du nourrisson au cours de laquelle celui-ci ne parvient pas à se différencier d'autrui. Il nomme cet état primitif « narcissisme primaire », dans lequel l'enfant se prend lui-même comme objet d'amour et comme centre du monde, qualifié comme « un état précoce où l'enfant investit toute sa libido sur lui-même » (Laplanche, et Pontalis, 1967, p.263).

Le premier mode de satisfaction de la libido serait l'auto-érotisme, c'est-à-dire que le plaisir viendrait d'un organe que l'enfant prend sur lui-même ; les pulsions partielles cherchent leur satisfaction sur le corps propre. Autrement dit, le Moi, dans le narcissisme primaire, ne s'est pas encore constitué, les objets qui sont alors investis par les pulsions sont les parties du corps elles-mêmes investies par la mère : « L'individu en voie de développement rassemble en une unité ses instincts sexuels qui, jusque-là, agissaient sur le mode auto-érotique, afin de conquérir un objet d'amour et il se prend lui-même, il prend son corps propre, pour objet d'amour avant de passer au choix objectal d'une autre personne^{lvi} ».

La capacité d'aimer pour elles-mêmes des personnes perçues comme séparées et différentes de soi, constitue un progrès dans la vie relationnelle, car l'individu parvient à s'aimer lui-même en retour, comme il aime autrui. Ainsi le développement du narcissisme ne peut se développer, dans sa phase secondaire, que par un retournement de la libido sur le Moi via la relation d'objet. Cette relation d'objet devient narcissisante en procurant du plaisir au sujet. Le narcissisme secondaire établit le fondement de l'estime de soi et coexiste avec l'amour objectal.

Les personnes s'occupant de l'enfant sont amenées à revivre l'histoire de leur propre narcissisme à travers les soins qu'elles lui donnent. En 1914, Freud met en relief la position

^{lvi} Freud S., 1914-1918, p. 306.

des parents dans la constitution du narcissisme primaire. Il se produit une reviviscence du narcissisme des parents qui attribuent à leur enfant toutes les perfections et projettent sur lui les rêves auxquels ils ont dû renoncer.

« Si l'on considère l'attitude de parents tendres envers leurs enfants, l'on est obligé d'y reconnaître la reviviscence et la reproduction de leur propre narcissisme qu'ils ont depuis longtemps abandonné. (...) Il existe ainsi une compulsion à attribuer à l'enfant toutes les perfections, ce que ne permettrait pas la froide observation, et à cacher et oublier tous ses défauts ; le déni de la sexualité infantile est bien en rapport avec cette attitude^{lvii} ».

C'est l'état de détresse de l'enfant qui explique que le narcissisme parental peut se greffer sur l'enfant. C'est par la *captation* des idéaux narcissiques des parents que la honte peut s'élaborer en relation avec le déni de la sexualité infantile évoqué plus haut. Freud explique le développement de la honte sous le regard honnisseur du parent. S'il semble situer cette période autour de l'acquisition de la propreté, nous pouvons faire l'hypothèse que ce regard pourrait aussi se porter de manière précoce au moment où toute la libido de l'enfant est investie sur lui-même.

Wurmser^{lviii} (1987) qualifie la honte de « compagnon voilé » du narcissisme. Elle devient un « émoi narcissique » (Tisseron, 1992, p 13), plus qu'une formation réactionnelle secondairement gardienne du refoulement. Envisager la honte au regard du narcissisme nous amène à considérer la distinction proposée par Lagache en 1958^{lix} entre Moi Idéal et Idéal du Moi, utilisés de manière indifférente par Freud. Si nous nous intéressons à cette distinction, c'est que Lagache confère au Moi Idéal un statut de toute puissance narcissique. « Le Moi Idéal conçu comme un idéal narcissique de toute puissance, ne se réduit pas à l'union du Moi avec le Ça, mais comporte une identification primaire à un être investi de la toute puissance, c'est à dire la mère » (1967, p.256). Au contraire, l'Idéal du Moi serait une instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme et de l'identification aux parents. Il est une instance complémentaire du Surmoi, tous deux héritiers du complexe d'Œdipe. Le Surmoi correspond à l'autorité, et l'Idéal du Moi à la façon dont le sujet doit se comporter pour répondre à l'attente de l'autorité. La culpabilité serait liée au Surmoi et aux interdictions intériorisées qui lui correspondent ; nous sommes dans le domaine de l'agir, dans ce qu'il est permis de faire ou pas. Alors que « la honte serait liée au narcissisme archaïque »

^{lvii} Freud S., 1914, p. 96.

^{lviii} "Shame : the veil Companion of Narcissism", in Nathanson D.L. and alii. New York, Londres, Guilford Press.

^{lix} Lagache, D., 1958, « La psychanalyse et la structure de personnalité », in La Psychanalyse, Paris, PUF.

(Tisseron, 1992, p. 14), c'est le Moi Idéal qui est touché. Nous sommes dans le registre de l'acceptation ou non de l'être. Ici, l'individu est touché au plus profondément de lui-même, dans son estime, au niveau corporel et psychique, dans sa définition de lui-même. Cette estime de soi au niveau corporel passe par ce que Winnicott (1958) définit comme une « expérience instinctuelle » reçue et contenue par la mère. Elle préfigure le développement de « la capacité à être seul » du sujet.

Pour André Green (1983), la honte renvoie aux phases prégénitales et préœdipiennes du développement mental, ce qui explique non seulement sa prévalence narcissique, mais aussi son caractère « intransigeant, cruel, sans réparation possible ». Green fait l'hypothèse d'un « narcissisme moral » à côté d'un « narcissisme corporel » concernant le corps et ses représentations. Ce narcissisme moral serait lié à la mégalomanie infantile et « en dette » envers son Idéal du Moi : « la conséquence en est qu'il ne se sent pas coupable, mais qu'il a honte de n'être que ce qu'il est ou de prétendre à être plus qu'il n'est ». Le narcissisme moral ne serait pas un effet du conflit œdipien, mais plutôt son déni. Il y aurait ainsi négation de la séparation de l'objet, présentant un *risque mélancolique*, visant à lutter contre la honte par un maintien en soi d'une partie de l'objet par le sujet.

Plus que la honte de n'être pas assez ou de vouloir paraître trop selon Green, il s'agirait pour nous de la *honte à être* tout simplement. L'être humain naissant dans un état d'incomplétude et de dépendance totale, il porte en lui les *germes de la honte*, pour lesquels chaque épreuve de séparation représente un terreau fertile.

Ainsi la honte en tant qu' « émoi narcissique » (Tisseron, 1992) présenterait un caractère archaïque. La mélancolie, en tant que psychonévrose narcissique, où le Moi et l'objet d'amour ne font plus qu'un, serait selon nous, un modèle particulièrement adapté de défense face à la honte. Le clivage du Moi permettrait ainsi à la honte de ne pas envahir le Moi tout entier. Les auto-reproches afin de ne pas détruire l'objet défaillant, voire manquant, permettent au sujet, en s'exposant sous le regard d'autrui, de sentir *sa vivance*, et de maintenir un lien vital à l'objet, dans une tentative d'exorcisation de la honte. Il vaut mieux alors s'accuser soi, tout en refoulant la honte, car accuser l'objet reviendrait à se reconnaître dépendant de ce dernier, avec risque d'effondrement narcissique et apparition de la honte. Tant que le sujet mélancolique se plaint de lui-même, c'est qu'il vit dans une tentative de maintenir relations et liens à l'objet et à autrui. Or « la plainte se fonde initialement sur la reconnaissance d'un objet : la mère et le constat, toujours récusé de la nécessaire distance » (Jacobi, 1998). Si cette

plainte devient adressée contre l'autre, chez le mélancolique, elle risque de déboucher non pas sur la reconnaissance d'une distance, mais d'un abîme mortifère par une dépendance vitale...et honteuse. L'adresse à l'autre de la plainte, via le thérapeute, de la reconnaissance de la honte, donc de la dépendance à l'objet, demeure cependant *le passage obligé* du processus thérapeutique dans la re-conquête d'une position subjective.

II.3 La honte, un affect social ?

La honte peut être perçue comme une souffrance psychique et sociale douloureuse. Pour Vincent de Gauléjac (1996, p.64), elle « s'enracine dans le sentiment d'être différent des autres ». Elle s'accompagne toujours de l'angoisse d'être rejeté par ceux qu'on aime. Elle devient ainsi une *angoisse sociale*. Chacun peut la reconnaître à l'occasion d'actes commis par soi-même, sa famille ou un groupe d'appartenance. La honte est alors étudiée sous l'angle des mécanismes interactifs et est rapportée à la perception d'une menace pesant sur un lien essentiel à l'individu. Pour Nathanson (1987)^{ix} « la honte est omniprésente dans nos relations, même si nous ne nous en rendons pas compte ». Cette formulation nous apparaît fondamentale dans la compréhension de la genèse de la honte. La honte serait donc omniprésente, mais pour nous, bien avant toute interaction sociale. Nous ne pouvons souscrire que partiellement à l'analyse de Gauléjac (1996, p.12) : « C'est un sentiment unique qui a de multiples facettes ; c'est un sentiment intime qui agit au cœur du fonctionnement psychique mais dont la genèse est sociale ».

La genèse de la honte n'est pas sociale. Le social vient *réveiller, alimenter*, la sensation de honte. La honte en qualité *d'affect potentiel*, serait une donnée ontogénétique, comme un patrimoine commun à l'espèce humaine. Elle est un élément de liaison entre les individus, et reste à notre avis incontournable pour le psychothérapeute et son patient dans le travail thérapeutique. Elle est à analyser principalement à la lumière de la séparation. Etant liée à la constitution narcissique du sujet, la honte est indicible, soit parce que le sujet cherche à la dissimuler, soit surtout parce qu'il ne la reconnaît pas, car sa reconnaissance signe la séparation.

Elle est ainsi une émotion particulièrement difficile à nommer et dont on parle peu ou pas. On ne peut la percevoir qu'à posteriori de violences ou d'humiliations en particulier, subies par le sujet. Elle peut devenir conséquence d'une humiliation renvoyant à la sensation de ne rien valoir, d'être nul. La perception de soi-même reçoit une atteinte telle qu'une partie du Moi qui s'identifiait à un idéal s'effondre. La libido narcissique est alors atrophiée, l'amour propre devient haine de soi. Par une forme de colère rentrée, le sujet ne pouvant réagir, l'agressivité

^{ix} Nathanson D.L. and alii, 1987, *The many face of shame*, New York, Londres, Guilford, Press, cité par Tisseron (1992, p. 16).

se retourne contre lui. Le sujet perd alors ses repères identificatoires. C'est à l'aune de cette dernière perspective que nous analyserons la honte.

II.4 Octave Mannoni : ce que Freud ne dit pas !

Freud situe les origines de la honte dans une dimension liée à la sexualité de l'enfant sous le regard des parents. Elle est pour lui en effet essentiellement liée à l'économie pulsionnelle et à l'éveil de la sexualité. Dans son approche de la honte, il a par ailleurs souligné l'importance de la libido narcissique qui a un rôle prépondérant dans l'adéquation du Moi aux exigences du Moi Idéal et de l'Idéal du Moi. Octave Mannoni^{lxi} (1982) fait la supposition que Freud, dans *Psychologie collective et analyse du Moi* (1921) présente une théorie sous-entendue de la honte, le mot honte n'étant pas écrit, mais seulement le mot « ridicule ». Il y commente un extrait de pièce de théâtre afin d'éclaircir les effets différents d'une identification au niveau du Moi et d'une identification au niveau de l'idéal. Lorsqu'un soldat prend son général pour Idéal du Moi et/ou pour Surmoi, il a des chances d'être un bon soldat dévoué et d'obéir aux ordres avec le minimum de considération morale, obéissant ainsi à son Surmoi. Cependant, qu'un soldat mette son général en place de son propre Moi, c'est à dire qu'il identifie son Moi à son général, et il risque de se rendre ridicule à l'égard de ses pairs. Nous pourrions comparer cela à l'image du « fou » qui se prend pour Napoléon, persuadé de sa vérité vis-à-vis de lui-même et des autres. Il ne ressentirait pas de honte vis-à-vis de son attitude. Pour que le soldat ressente de la honte, il faudrait qu'il y ait eu un réaménagement pulsionnel permettant l'adaptation de celui-ci à son environnement. Autrement dit, ce serait parce qu'il tient compte du jugement d'autrui sur lui qu'il ressent de la honte. De manière plus précise, le ressenti de la honte viendrait signifier une prise de conscience de soi-même dans une distance aux autres et au général. La honte serait « un signal que le Moi se donne de sa propre identité, à la fois en continuité et en rupture avec les autres » (Tisseron, 1992).

Dans cet exemple, la honte n'est pas liée à la satisfaction de pulsions sexuelles. Elle intervient dans ce que Mannoni (1982) qualifie de « rupture des identifications au niveau du Moi ». Cette rupture vient concerner une figure intériorisée. Le sujet est délogé de la place qu'il croyait occuper et ce sont les investissements sur lui-même qui sont rompus, avec pour corollaire une annulation de l'estime de soi. Cette rupture peut être provoquée par le regard du groupe, qui en retirant ou en changeant ses investissements, vient bouleverser en retour ceux du sujet sur lui-même. Elle a pour conséquence l'effet de plonger le sujet dans un sentiment

^{lxi} Mannoni, O., 1982, Ça n'empêche pas d'exister, Paris, Seuil.

intense de solitude. Ce que Mannoni déduit de sa lecture de Freud apporte une analyse intéressante et pertinente dans ce que nous analyserons du processus psychique de la post-adolescence. Nous verrons ainsi combien la post-adolescence introduit une nécessaire rupture des identifications, avec le risque de plonger le jeune adulte dans une angoisse de solitude dont il pourra tenter de se dégager en adoptant des mécanismes de défense en lien avec la mélancolie.

III L'ébauche de la capacité à être seul

« L'un des buts de l'analyse consiste en ce que l'analysant découvre ou redécouvre en lui des sentiments que l'angoisse excessive de séparation et de perte d'objet a pu l'empêcher d'acquérir ou lui faire perdre sentiment d'autonomie et de liberté psychique, force et continuité intérieures, confiance en soi et envers autrui, capacité d'aimer et d'être aimé, bref, un ensemble complexe de sentiments qui caractérisent ce qu'on appelle maturité psychique^{lxii} ».

J.M. Quinodoz

Winnicott dans son article de 1958 « La capacité d'être seul », démontre que l'autonomie ne peut se développer qu'à l'intérieur d'une relation affective stable. Il évoque ce qui apparaît comme un paradoxe, l'acquisition d'une capacité « d'être seul en présence de quelqu'un ».

Il existe pour Winnicott deux formes de solitude au cours du développement de l'individu :

Une forme primitive ou « être seul en présence de quelqu'un est un fait qui peut intervenir à un stade très primitif, au moment où l'immaturité du Moi est compensée de façon naturelle par le support du Moi offert par la mère^{lxiii} ».

Une forme plus élaborée où le sujet après avoir intériorisé la mère, support du Moi, devient ainsi capable d'être seul sans recourir à cette dernière.

Vivre la solitude comme un ressourcement (au contraire de vécus angoissants), en relation avec soi-même et autrui, est possible lorsque la présence de l'objet absent est intériorisée. Ce processus d'intériorisation se réalise par le vécu et l'élaboration d'expériences de séparations et de retrouvailles successives.

^{lxii} Quinodoz J.M., 1991, p.189.

^{lxiii} Winnicott D.W., 1958, p. 209.

III.1 Rapport entre la honte et le développement de la capacité à être seul.

« Qui nommes-tu mauvais ?

-Celui qui veut toujours faire honte.

Qu'y a-t-il pour toi de plus humain ?

-Epargner la honte à quelqu'un.

Quel est le sceau de la liberté acquise ?

Ne plus avoir honte de soi-même ».

F.Nietzche

III.1.1 De l'importance du vécu de la pulsion

Fondamentalement, pour que puisse se développer cette capacité à être seul, il est nécessaire que l'expérience instinctuelle puisse fortifier le Moi. Cette relation particulière à la mère est qualifiée de relation au Moi (ego-relatedness). Cette fortification, pour être effective, doit se réaliser sous certaines conditions, à savoir un temps où « il lui est donné (au bébé) d'exister sans être soit en réaction contre une immixtion extérieure, soit une personne active dont l'intérêt ou le mouvement sont dirigés^{lxiv} ». Cette expérience se réalise en présence de la mère, sans exigence de sa part, en particulier sans mouvement intrusif. Au sein de la dyade mère-enfant, c'est par le biais de son vécu pulsionnel en relation avec l'objet, objet présent et contenant, que l'enfant peut vivre une expérience qu'il ressent comme « réelle ». Cette expérience lui permet de s'éprouver dans ce qu'il est, et ultérieurement seul, en intégrant, paradoxalement, la présence de quelqu'un.

Cette pulsion ou expérience instinctuelle a des origines corporelles, puisque l'essentiel de ces pulsions primaires se vivent à travers la bouche, l'anus (zones érogènes) et l'appareil digestif. « Si la mère ne supporte jamais de laisser l'enfant "se salir" et qu'elle est dégoûtée de le

^{lxiv} Winnicott D.W., 1958, p. 209.

changer, alors il est très malheureux parce que cette région excrémentielle, encore par nature incontinentale, en appelle à elle, et que cet appel, elle le méprise^{lxv} ».

Françoise Dolto (1994) décrit ici un appel à la relation qui viendrait aider à la création des premiers liens en interne avec la mère. La reconnaissance de ces zones corporelles et les soins prodigués par la mère sont fondamentaux dans la construction du narcissisme. Le narcissisme de l'enfant s'élaborerait à partir d'un noyau central, qu'elle qualifie de « narcissisme primordial »^{lxvi} qui constitue une « intuition vécue de l'être au monde »^{lxvii}. Cette élaboration se poursuit par le biais des soins corporels, au cours desquels s'expérimentent les « expériences instinctuelles » au sens de Winnicott. S'il y a des perturbations dans cet « appel à la relation », Dolto observe alors des dysfonctionnements physiologiques chez le nourrisson, façon pour lui de se faire entendre comme « mal reçu dans la façon dont il a exprimé son être au monde à sa mère ». Il développe alors ce qu'elle qualifie « d'angoisse première de solitude dans le sens de non-acceptation de non reconnu valeureux »^{lxviii}.

Winnicott, en insistant sur le rôle joué par la mère dans les premiers soins, a montré comment le narcissisme se constitue à travers les premières interactions mère-enfant. Ce sont les liens établis entre le sujet et ses objets primordiaux qui structureront le narcissisme et permettront, en fonction de leur qualité, l'établissement d'une « capacité à être seul ». La qualité principale de ces liens repose sur une acceptation et une capacité à contenir, que nous qualifierions d'inconditionnelle, de la dynamique psychique pulsionnelle du nourrisson. Dans le cas contraire, la honte pourrait apparaître sous une forme de *honte à être* et *honte à ressentir*. Tisseron (1992) évoque l'attitude des mères intrusives, qui en entravant le développement chez l'enfant d'une identité distincte, peut favoriser la mise en place de réponses de honte aux difficultés de l'environnement. Il évoque des mères qui assortissent leur éducation de menaces telles que « tu ne peux rien me cacher », « je te vois même quand j'ai le dos tourné », « mon petit doigt me l'a dit », etc. Ces menaces fragilisent narcissiquement l'enfant qui serait enclin à vivre les relations sur un mode persécutif sous le regard de la honte, là où d'autres réagiraient avec de la culpabilité. Ces attitudes auraient « un effet d'autant plus grave que le père est plus effacé ou absent » (Tisseron, p. 20). A ce niveau, deux remarques s'imposent. Nous pouvons faire une liaison conceptuelle entre honte et

lxv Dolto F., 1994, p. 39.

lxvi « Narcissisme du sujet en tant que sujet du désir de vivre, préexistant à sa conception. C'est ce en quoi l'enfant est héritier symbolique du désir des géniteurs qui l'ont conçu », in *L'image inconsciente du corps*, Seuil, Paris, 1984, p. 50.

lxvii Ibid.

lxviii Dolto F., 1994, p. 40.

capacité à être seul en affirmant que plus le sujet est capable de se vivre seul, plus il serait capable de supporter la honte. Nous notons enfin la place du père comme tiers dans la dyade mère-enfant. Sa place de tiers agirait comme un *rempart* de la honte. Nous avons ainsi déjà souligné dans le chapitre sur la honte, comment Freud tente de se dégager de ce sentiment auprès de son père.

III.1.2. Dénî de la séparation et constitution narcissique.

Conséquences au regard du développement du « self »
(Winnicott, 1960)

*« L'amour des parents, si touchant, et au fond si
enfantin, n'est rien d'autre que leur narcissisme qui vient de renaître et qui, malgré sa métamorphose
en amour d'objet, manifeste à ne pas s'y tromper son ancienne nature ».*

S.Freud, 1914.

C'est à partir de l'histoire narcissique de ses parents que l'enfant, dans un lien à cette histoire, fera ses premières expériences instinctuelles, acceptées ou non. Permettre à l'enfant de s'expérimenter au sens "winnicottien", c'est pour la mère accepter un détachement de l'enfant de soi, c'est aussi se séparer de ce qui pourrait être un prolongement narcissique pour elle-même, pour pouvoir se situer dans une véritable position œdipienne.

En maintenant le déni de la séparation, l'objet s'assure de la continuité de son Moi menacé par des failles narcissiques liées à son histoire. L'acceptation pulsionnelle par l'extérieur et la possibilité d'exister sans être en « réaction contre une immixtion extérieure » (Winnicott, 1958) conditionne chez l'enfant la capacité de s'éprouver soi. Ici se développent non seulement les éléments de base de la capacité à être seul, le développement ultérieur de la pensée à travers l'investissement de la Connaissance, mais aussi les prémices de la honte. Ces capacités peuvent, selon nous, être amoindries par une mère ne pouvant accepter la séparation au sens physique et psychique, en y associant une honte à être.

La possibilité et la forme que prendra la distanciation psychique de l'objet par le nourrisson conditionnera la mise en place et l'élaboration d'un Moi soumis à son environnement (« faux self » Winnicott, 1960, p 115) ou capable de coopération et d'affirmation de soi (« vrai self ») dans cet environnement. Le concept de « self » est ainsi élaboré par Winnicott à partir de l'observation du nouveau-né. Le Moi du nourrisson s'achemine vers un état dans lequel les exigences instinctuelles seront ressenties comme faisant partie du « self » et non de l'environnement. Lorsqu'une mère suffisamment bonne sait répondre de manière adéquate « au geste du nourrisson qui exprime une pulsion spontanée »^{lxix}, c'est-à-dire rend effective

^{lxix} Winnicott D.W., 1960, p .121.

l'omnipotence de celui-ci par une réponse adaptée à ses besoins, la satisfaction du Ça^{lxx} devient un facteur important du renforcement du Moi ou du « vrai self ». Par le développement de cette omnipotence, le Moi se fortifie en vérifiant (grâce à l'adaptation réussie de la mère) sa capacité d'agir sur l'environnement. Petit à petit l'enfant apprendra à renoncer à cette omnipotence par la castration, condition de l'intégration du principe de réalité.

Ce qui permet à une mère de se sentir suffisamment bonne, c'est-à-dire de se décentrer d'elle-même pour répondre aux besoins du nourrisson, c'est un narcissisme suffisamment étayé et unifié qui la soutient dans son Moi. Dans le cas de failles narcissiques, si des manques, voire des blessures, ont marqué son développement narcissique, la mère ne peut effectuer cette adéquation. Le narcissisme de l'enfant, ou des parties de celui-ci, se trouve alors aliéné à celui de la mère, voire selon nous à des parties honteuses de cette dernière. La mère ne pouvant rendre effective l'omnipotence du nourrisson, « elle ne cesse de faire défaut au nourrisson au lieu de répondre à son geste. A la place, elle y substitue le sien propre, qui n'aura de sens que par la soumission au nourrisson. Cette soumission de sa part est le tout premier stade du « faux self » et elle relève de l'inaptitude de la mère à ressentir les besoins du nourrisson^{lxxi} ». L'enfant, étant « captif » des exigences narcissiques maternelles, se soumet et réagit aux exigences de l'environnement.

Le plaisir de la Connaissance, comme source de jouissance, est à mettre en rapport, comme nous l'avons développé précédemment, avec le plaisir de la relation d'objet pour l'enfant, ou plus précisément au corps de l'objet qui adapte ses réponses aux émois pulsionnels et exigences instinctuelles. Dans ces conditions, l'investissement de la Connaissance, support de subjectivation, comme objet de jouissance en tant que source de plaisir, de création et métamorphose de l'Être en devenir, peut difficilement se réaliser, ou alors sur un mode « désincarné », jusqu'à briller intellectuellement mais accompagné de pauvreté affective.

- - Les fonctions d'appropriation et d'intrusion (Faimberg, 1987) dans le développement du narcissisme.

Freud (1915), dans « Pulsions et destins des pulsions » étudie les différents moments qui permettent au sujet de se démarquer de l'objet. Selon la logique du narcissisme réglé par le principe de plaisir/déplaisir, ce qui est moi serait associé au plaisir, et non-moi associé au

^{lxx} Instance Freudienne en tant que « pôle pulsionnel ».

^{lxxi} Ibid. p. 122.

déplaisir. En d'autres termes, lorsque le sujet ressent du déplaisir, il aura tendance à l'attribuer à un non-moi. Et lorsque l'objet lui procure du déplaisir, il aura tendance à le haïr. Ce principe de plaisir/déplaisir serait donc à l'œuvre dans la relation d'objet narcissique. A partir de ce principe, Faimberg (1987) développe une conception intéressante dans la généalogie de certaines identifications, qui seraient des identifications aliénées ou clivées du Moi, dont la cause serait à trouver dans l'histoire de l'objet.

Une partie clivée du Moi de l'enfant serait identifiée à la logique narcissique parentale selon laquelle : "tout ce qui mérite d'être aimé, c'est moi bien que cela vienne de toi, l'enfant". "Ce que je reconnais comme venant de toi, l'enfant, je le hais ; en plus, je te chargerai de tout ce que je n'accepte pas en moi, toi l'enfant, tu seras mon non-moi". Faimberg qualifie ce premier moment d'amour narcissique comme une « fonction d'appropriation » et le second moment de haine narcissique la « fonction d'intrusion » toutes deux caractéristiques de la « régulation narcissique d'objet ».

L'enfant se trouve ainsi pris dans une forme d'aliénation au narcissisme des parents, ce qui, dans la forme, n'est pas sans rappeler les mécanismes d'identification en cours dans la mélancolie. Alors que, dans la mélancolie, le sujet essaie de lutter contre l'angoisse insupportable de la perte de l'objet en identifiant une partie clivée du Moi à l'objet, chez Faimberg (1987), c'est l'objet qui expulse dans une partie du Moi clivée du sujet des parties honteuses de lui-même.

Cette aliénation permet ainsi que soient prises à son compte par l'enfant des parties honteuses et non acceptées du Moi de l'objet. A ne pas se séparer vraiment, objets et sujets y trouvent leur compte : l'objet, en maintenant une aliénation narcissique, dépose dans le Moi de l'enfant ce qu'il perçoit de honteux en lui. Le sujet, en étant dépositaire d'une partie du Moi de l'objet évite l'angoisse inhérente à tout processus de séparation. Il s'identifie à la partie honteuse du Moi de l'objet, justifiant ainsi pour le sujet mélancolique ses auto-reproches.

Or, toute épreuve de séparation vient irrémédiablement interroger le narcissisme des parents et du sujet et son histoire sera solidaire de l'histoire de ses parents. Ce double mouvement d'identification d'une partie clivée du Moi du sujet autour de ce qu'il prend de l'objet et de ce qu'il en reçoit, viendrait démontrer pour nous une forme de maintien d'une complicité autour d'un désir incestueux. Il n'y aurait ainsi pas d'espace psychique pour que l'enfant puisse développer son identité.

- - Honte et individuation

Dans la perspective de situer la honte dans le développement narcissique de l'enfant, Kinston (1983)^{lxxii} a essayé de préciser la place de la honte en étudiant deux aspects du narcissisme. Il distingue le « self narcissism » correspondant à l'estime de soi, de « l'object narcissism » consistant dans les habitudes, la politesse et les manières sociales qui nous protègent des autres. La honte viendrait indiquer le passage du premier type de narcissisme au second. Elle surviendrait lorsqu'un sujet abandonne sa capacité à ressentir et éprouver par lui-même (correspondant au « vrai self ») pour adopter des façons de sentir et d'éprouver qui ne lui appartiennent pas afin d'éviter d'être rejeté par ses pairs ou son groupe de rattachement. La honte, écrit Kinston, « est le prix à payer sur le chemin de l'individuation », et Tisseron (1992) de préciser : « la honte prend ainsi une place dans le cadre des processus d'individuation contemporains de remaniements de la relation d'objet au moment où l'enfant prend conscience de la séparation et de la différence ».

Cette prise de conscience inaugure un cheminement vers une altérité possible commencée avec la séparation du sein maternel. Il se poursuit avec la *fermeture* de l'analité, puis avec l'affirmation du caractère féminin et masculin. Cette construction de l'altérité ne peut-être conçue comme atteignant son plein développement, qu'avec la conquête de la génitalité. La génitalité oblige le sujet à tenir compte de l'autre, de son désir dans une rencontre avec son propre désir de sujet. C'est, entre autres, à ce niveau, sous le regard de l'autre, que le sujet peut *plonger* dans la honte faute d'être accepté dans son désir.

La difficulté pour le sujet est de construire un espace psychique intérieur où il y a de la place pour lui et son désir, en lien avec l'autre désirant. Les étudiants sont ainsi confrontés à ce temps où la personnalité va se construire sur la génitalité, avec la *prime de plaisir* qu'est l'altérité dans un nouvel environnement social. Ce temps s'élabore conceptuellement sous le terme de post-adolescence.

Afin d'explicitier la portée de ce concept dans notre pratique, il nous est apparu pertinent de le présenter et de l'interroger à la lumière de nos questionnements et observations en Service Universitaire de Médecine Préventive. Cette présentation nous permettra ensuite d'élaborer une synthèse de nos hypothèses que nous confronterons à des études de cas cliniques.

^{lxxii} Kinston W., 1983, "A theoretical context for shame", International journal of psychoanalysis, 64,2, p. 213-226. Cité par Tisseron (1992).

IV Le concept de post-adolescence au regard de l'expérience universitaire

La post-adolescence s'inscrit dans un temps et dans un espace, celui de la fin du XXème siècle dans la civilisation post-industrielle de l'Occident. Cette inscription confère au concept une certaine nouveauté à relier à des éléments socio-conjoncturels.

Ce phénomène est de plus en plus accentué par la présence plus longue des enfants à la maison, notamment durant leurs études et parfois au-delà. Si nous sommes effectivement en présence d'une situation conjoncturelle de chômage et de dépendance financière pour les jeunes adultes, cette nouvelle phase de dépendance obéit davantage, selon Valérie Ciccheli (2001), à un rapport profond de changement entre les générations. Les parents font face à un système d'attente apparemment contradictoire où ils doivent continuer de seconder l'investissement scolaire de leurs enfants tout en affichant un certain retrait : « Les étudiants leur enjoignent de personnaliser leur soutien tout en considérant celui-ci comme inconditionnel^{lxxiii} ». Ils ne doivent pas se montrer ainsi trop envahissants ou trop absents ; caractéristique de ce qui se joue à l'adolescence et semble se poursuivre au moment des études universitaires : « les parents doivent s'astreindre à un travail de décodage des attentes des enfants tout en dosant bien leur soutien » précise Ciccheli. Les pratiques éducatives des parents à l'âge des études oscillent donc entre deux pôles : celui de l'ingérence et de l'indifférence, entre lesquels il s'agit pour eux « d'interpréter pour intervenir, intervenir pour soutenir ».

Ce positionnement parental souhaité par le jeune adulte traduit, selon nous, un réaménagement en interne des relations objectales. Ce dernier se trouve alors nourri par des réaménagements sociaux caractéristiques de l'ère du jeune adulte selon un concept de « structure de vie » (Levinson, 1974). La phase « novice » (17 à 33 ans) comprend ainsi quatre tâches majeures :

- Construire un rêve de vie et lui faire de la place dans la structure de vie ;
- Etablir une relation avec un mentor ;
- Elaborer sa vie professionnelle ou son travail ;
- Développer une relation amoureuse, se marier, fonder une famille.

^{lxxiii}Ciccheli V., 2001, p. 38.

Cette approche psycho-sociale, spécifique au courant Nord-Américain, a le mérite d'analyser les phases de développement du jeune adulte de manière descriptive, mais ne rend pas assez compte selon nous d'un travail intra-psychique. Ce concept de « structure de vie » vient d'ailleurs compléter les travaux menés Outre-Atlantique sur le développement de l'adulte, basés sur trois principales perspectives théoriques : les théories du développement de la personnalité à partir de séquences relevant d'un programme génétique (Jung, 1933 ; Erikson, 1968 ; Gould, 1972), les théories de « la socialisation par le rôle » (Van Gennep, 1960 ; Riley et al, 1960, 1969, 1972) et la « perspective adaptative » (Vaillant, 1977) face à un événement de vie. Ces perspectives^{lxxiv} présentent le risque d'une vision normative et spécifiquement sociale du développement adulte procédant par étapes, alors que la perspective psychanalytique, dans une analyse des motions pulsionnelles et des orientations libidinales, interroge l'élaboration du désir. Cette interrogation, à travers l'analyse du transfert notamment, nous offre un regard métapsychologique sur ce travail du psychisme, tout en montrant les aléas de son parcours et sa richesse.

La réponse de Freud à la question de ce qu'il pensait qu'une personne normale devrait être capable de faire bien, fut simplement : «Lieben und arbeiten^{lxxv}» («aimer et travailler»), deux fonctions caractéristiques de la « phase novice ». La post-adolescence, comme ère du jeune adulte, pose donc la question de *l'homme normal* et nous invite à analyser les réaménagements psychiques en cours. Ces réaménagements qui valident un processus de maturation psychique dans le *devenir adulte*, présentent un intérêt certain, éclairé par la question de ce *devenir*.

Si le temps de l'adolescence se caractérise notamment par l'accès au génital et par des modifications corporelles, on ne peut plus parler d'adolescence concernant notre population étudiante. Les réactions observées lors des consultations autour des problématiques identitaires témoignent d'un travail psychique réel propre à cette période appelée post-adolescence. Le fonctionnement psychique, comme le comportement individuel ou en groupe des jeunes gens entre 18 et 25 ans est bien différent de celui de leurs cadets considérés comme adolescents, ou de celui de leurs aînés proches de la « crise de milieu de vie ». Ce phénomène observé en milieu étudiant confirme qu'il y a bien un terme à l'adolescence. Le sujet jeune adulte possède les moyens physiques et mentaux d'indépendance vis-à-vis de ses parents. La fin de l'adolescence se caractérise par la fin d'une inégalité corporelle et mentale entre parents

lxxiv Ces perspectives sont fort bien développées dans le livre de Houde R., (1986).

lxxv Cité par Erikson E.H. (1968), *Adolescence et crise*, Paris, Flammarion, 1972, p. 142.

et enfants. Pour Guillaumin (2000, p.398), la suite relève d'une étape qu'il qualifie « d'introjection profonde appelée par la perte de cette différence ». Il définit cette période comme celle de « l'introjection d'objets parentaux désormais morts-vivants ». Avec la post-adolescence, explique Guillaumin, « il s'organise en tout cas dans nos sociétés, une véritable stratégie de l'immobilisation, ou de la mise en réserve à distance de l'objet, objet dont l'idéalisation a été définitivement perdue en fin d'adolescence, mais dont le deuil impliquant un travail d'introjection profonde n'a pu être fait ».

A propos de l'économie et de la dynamique de la post-adolescence, l'auteur note « une fragmentation des relations d'objet » (p.399) associée à une « instrumentalisation » où l'objectif est de garder le contrôle sur ses relations ; « l'objet doit dépendre et jamais le contraire » précise Guillaumin (2000, p.400).

Les choix professionnels sont mis en suspens, parfois de manière indéfinie. Les relations amoureuses sont instables avec une sensibilité particulière aux « menaces » du rapproché ou à l'union entre tendresse et sensualité^{lxxvi}. Cette instabilité est en relation avec la menace des objets internes dont le lien du sujet avec eux peut-être trop *chaud* ou alors « menacé de refroidissement avec le cadavre mort-vivant des objets parentaux toujours non introjetés » (p.401). Pour Guillaumin il s'agit de formes de déni vitales, pour élaborer de manière différée et progressive des introjections que la fin de l'adolescence ne permet pas.

Comme le rappellent Delage et Granier (1995), la post-adolescence est une mise à l'épreuve de ce qui s'est mobilisé à l'adolescence autour de deux axes de construction psychique :

Le complexe d'Œdipe et les identifications associées menant à une intériorisation progressive de l'identité sexuelle et l'orientation génitale adulte.

Les processus de séparation / individuation de la petite enfance et son après-coup pubertaire.

Autrement dit, le temps de la post-adolescence serait celui de la confirmation par le sujet de la reconnaissance de la séparation, de la perte et du renoncement à l'objet. Une autre confirmation serait celle de la nature de la structuration narcissique et de la qualité de la relation objectale au regard de ce que Freud définit comme normal pour un sujet adulte, c'est à dire « aimer et travailler ».

Nous pouvons qualifier ce temps comme celui d'un approfondissement des relations objectales commencé à l'adolescence. Ce temps est aussi, pour nous, celui de la mise à l'épreuve de « la capacité d'être seul » (Winnicott, 1958), où il apparaît nécessaire au post-

^{lxxvi} Cf. à ce propos le film Tanguy. Réalisateur : E.Chatiliez, 2001.

adolescent de sentir la présence de quelqu'un comme un atout dans le déroulement de ses études. Nous sommes en présence d'un « Œdipe nouvellement aménageable » (Alléon et Morvan, 1990) dont la « violence des scènes pubertaires » (Gutton, 1998) est sans doute atténuée au profit d'une sensibilité particulière qui oblige à un décodage de la part des parents, comme le souligne Cichelli.

In fine, l'entrée dans la vie adulte résiderait en la modification du rapport au lien social, permettant un achèvement de la construction identitaire « en transformant la pression sociale en intégration du monde extérieur dans la réalité du sujet » (Alléon et Morvan, 1990). Ce « roc sociologique » serait à entrevoir comme une butée constitutive de l'individu. Il ne s'agit pas ici d'une étape sociale symbolisée par une prise de distance effective, une indépendance matérielle ou des engagements nouveaux, mais d'une étape psychique qui implique « l'accès à soi-même et aux autres de manière authentique » (Emmanuelli, 2000, p.514) caractérisée essentiellement par un affermissement dans l'élaboration de la séparation intrapsychique d'avec les objets œdipiens. Cet affermissement se traduit par le choix d'objet sexuel dans une relation d'altérité, l'intégration du principe de réalité et l'enrichissement d'un Idéal du Moi.

IV.1 Post-adolescence et entrée en vie universitaire

L'entrée à l'Université, qui coïncide actuellement avec l'âge de la majorité légale, serait à considérer comme un passage entre deux mondes. Au monde de l'enfance et de l'adolescence, que l'étudiant quitte, vient se substituer un nouvel univers impliquant un re-positionnement identitaire fait de prises de responsabilités et de nécessaire autonomisation. Ce passage et les deuils qu'il implique pourraient confronter le sujet à une situation de crise. L'étudiant en recherche de définition de soi serait alors confronté à ce travail « d'introjection profonde » (Guillaumin, 2000) et de deuil des objets parentaux.

Le statut social d'étudiant ne semble pas offrir un support efficient au travail de deuil que nous avons évoqué, voire même permettrait son évitement jusqu'à l'invalidiser. Effectivement, ce statut est marqué par le passage au monde adulte, d'un point de vue légal, mais, pour la plupart, par une dépendance financière et psychique maintenue à l'égard des parents. L'environnement social de l'étudiant en tant que support d'expression de sa problématique viendrait potentialiser cette dernière sous forme de cristallisation ou « d'immobilisation de l'objet » (Guillaumin, 2000). Il y aurait ainsi dissociation entre l'être social défini par son statut d'étudiant et la personne elle-même avec sa subjectivité propre, dissociation caractérisée par un lien difficile entre ces deux pôles. Or la subjectivité, pour s'élaborer, doit pouvoir se nourrir de l'expérience sociale comme support et matériel d'élaboration psychique.

Nous sommes ici en présence d'une phase nouvelle de la personnalisation et de la subjectivation^{lxxvii} dans une perspective de construction et d'affermissement identitaire, en particulier sur un plan psycho-sexuel.

C'est une véritable tension interne que vit le nouvel étudiant par l'acceptation et l'intégration de différents univers en lui. Les fonctions psychiques devront se stabiliser et permettre au post-adolescent de s'engager dans une relation positive et non pas dépressive avec la réalité, ce qui implique une acceptation de cette dernière, via la capacité psychique de renoncement et

^{lxxvii} Au sens de R. Cahn (1998b) la subjectivation comme " ce processus d'appropriation subjective courant depuis la naissance et permettant ou non l'instauration d'un espace psychique personnel, la possibilité d'un travail interne de transformation et de création".

de séparation des objets parentaux, cette acceptation étant aussi une condition nécessaire à l'élaboration et la mise en œuvre de son désir.

Ainsi, nous avons interrogé, au cours de groupes de paroles, des étudiants sur leur vécu à l'Université. A la question « qu'est-ce qui vous semble le plus difficile à vivre en tant qu'étudiant ? », voici des éléments de réponses présentés.

« La pression de la famille, de la société. L'obligation de s'en sortir, de faire sa place alors qu'on est dépendant financièrement des autres ; il faut se montrer autonome et adulte. »

« Les problèmes relationnels, les plus hautes responsabilités. »

« Avoir des obligations des autres, être esclave, ne pas pouvoir dire non, ne pas pouvoir dire ce que l'on pense. »

« La fac est trop libre, l'étudiant n'est pas encadré, c'est chacun pour soi.

Les profs s'en foutent de nous.

Les étudiants ne veulent pas se regrouper pour travailler en commun. »

« Il y a aussi les rapports superficiels avec les autres étudiants, on ne peut s'y faire de vrais amis. »

« Comment vivre avec ses problèmes familiaux ? »

« Mes cours et mon suivi sont pour ma part très diminués par mes problèmes, et je ne trouve aucun soutien en quelque institution universitaire. »

Le point commun de ces réponses de groupe spontanées reflète grandement la part importante de recherche de positionnement identitaire en terme externe (relationnel) et interne (intrapSYCHIQUE). Cette recherche de positionnement implique un travail de séparation, en particulier intrapsychique, vécu comme une épreuve avec les conséquences psychiques (angoisse de séparation et d'abandon) qui en découlent.

Nous l'avons abordé dans notre problématique, l'homme adulte serait à resituer dans une perspective d'inachèvement du fait de son caractère néotène qui donne une importance primordiale à l'environnement. Alléon et Morvan (1990) caractérisent l'« être adulte » par sa capacité de « prendre en charge son autoconservation ». Cette autoconservation issue de l'auto-érotisme^{lxxviii} constitue ce que les auteurs appellent un « néo-étayage ». A l'image d'une zone transitionnelle à fonction de pare-excitation ce « néo-étayage » (Kestemberg,

lxxviii Cf. Freud (1914). Les pulsions sexuelles s'étayent sur les pulsions d'auto-conservation prises en charge par l'environnement et à l'origine de la constitution du narcissisme primaire.

1985), conduit le sujet à une « nouvelle conflictualité avec ses objets internalisés » ainsi qu'à un nouvel aménagement Soi^{lxxix}/monde extérieur, tout en intégrant le principe de réalité. Ce néo-étayage^{lxxx} permettrait donc l'ouverture à autrui et à l'environnement, sans être dans une relation de dépendance absolue à ce dernier.

IV.1.1 Exister en dehors du modèle familial

En juin 2001 a eu lieu la conférence de la famille à Matignon. En marge de cette manifestation, un « appel pour un sommet de l'autonomie de la jeunesse » sur l'initiative du syndicat Unef-ID a été lancé : « Le jeune ne peut rester dans une situation de dépendance vis-à-vis de la famille ou risquer d'entrer dans la précarité. Aujourd'hui c'est toute une partie de la population à qui on ne reconnaît aucun statut^{lxxxii} ».

Etre reconnu socialement par l'intermédiaire d'un statut et d'un rôle assure le Moi de l'efficacité de son travail. Cette reconnaissance passe par des étapes, à l'exemple des rituels religieux et communautaires. Les rites d'initiation, marquant le changement de statut social avec une coupure du monde de l'enfance et une insertion dans le monde des adultes, sont moins présents, ou n'ont plus une valeur forte d'inscription de l'individu dans une société. Les contours de cette coupure sont de plus en plus flous. Ces rites qui symbolisent des transitions importantes ont pour fonction de donner un sens et un ordonnancement au monde. Le jeune adulte se retrouverait aujourd'hui face à ses questions sans autre médiateur que lui-même.

« On trouve une situation très nouvelle représentée par ce changement social où nos adolescents restent à la fois dans la dépendance financière et souvent affective de leurs parents beaucoup plus longtemps et ont en même temps des modèles qu'ils ont à construire et qui ressemblent assez peu aux modèles que leur fournissent leurs parents^{lxxxii} ».

Aussi, à partir de quelles identifications l'étudiant peut-il se construire ? Ces identifications qui ont eu lieu pendant l'enfance et dont l'adolescent a commencé à se débarrasser en renonçant aux images infantiles parentales, doivent être intériorisées pour servir de modèle

lxxix Dans l'acception de E.Kestemberg.

lxxx Resituée dans une perspective de prévention en santé publique, cette notion témoignerait de la santé du sujet comme une aptitude, une capacité de la personne à prendre soin d'elle-même, de manière adéquate.

lxxxii In Le Quotidien de La Réunion et de l'Océan Indien, 12 juin 2001.

lxxxii Jeammet P., juin 1998, p. 12.

relationnel et de construction de soi. Cependant, l'« obsolescence^{lxxxiii} » (Gutton, 1991) de ces modèles serait moins, selon nous, le résultat d'une situation conjoncturelle, qu'un élément d'un changement profond des relations entre les générations. Ainsi sommes nous particulièrement attentif à la façon pour le jeune adulte, de s'approprier cette « obsolescence ».

La reproduction du modèle évite de se poser la question du sens de son action... lorsqu'il n'est plus question de reproduction mais de *gestion psychique de l'obsolescence* et de création dans un univers de possibles grandissants, l'angoisse liée à la séparation surgit.

Cette gestion associée à un travail de remaniement pulsionnel source d'angoisse, peut provoquer des perturbations dans l'interrelation et dans l'action manifestée par une perte de contact avec l'environnement social, un désengagement de la vie universitaire, une difficulté à faire des choix, comme nous le constatons chez Bernard.

Bernard est un jeune homme d'une vingtaine d'années inscrit en licence à l'Université de La Réunion après avoir obtenu un DEUG en métropole. Sa mère est femme au foyer et son père est fonctionnaire. Bernard est rentré à la Réunion pour son père, « *par attachement à la famille* » car il est « *l'aîné de son père* ».

Son père « *s'inquiète* » pour lui et souhaite que son fils passe un concours de fonctionnaire afin qu'il puisse s'installer à La Réunion et fonder une famille.

Ce ne sont pas là les aspirations de son fils : « *si c'est pour entrer dans le moule, non !* ». Bernard aspire à travailler à l'étranger, et en même temps il a envie de continuer une formation à La Réunion pour « *rester auprès des siens* ».

Cependant, le contexte familial est « *un contexte dont j'aimerais prendre du recul pour savoir où je suis. Je suis en recherche de mon identité* » me dira t-il.

Le départ de la famille, pour le jeune adulte, est bien souvent difficile pour des raisons financières. Le temps de ses études s'allonge, entre autres, afin d'augmenter ses chances de trouver un travail. Au-delà de déterminismes sociaux, à l'image de Bernard, de nombreux étudiants souhaitent quitter ce milieu familial tout en ayant des difficultés à *faire le pas* comme le décrit Anatrella (1988) :

lxxxiii Ph. Gutton (1991, p.259) décrit le processus d'obsolescence comme « un processus de désincarnation ou de décorporité des scènes pubertaires ». Il rappelle qu'il s'agit d'une obsolescence interactive concernant parents et adolescents « L'entrée en génitalité de l'enfant devrait entraîner de façon mythique la sortie du parent, sa mort incestueuse ».

« En même temps la famille demeure un lieu de référence affectif qui donne un sentiment de continuité avec soi-même. La maîtrise du monde extérieur s'éloignant de plus en plus des capacités individuelles de chacun, un sentiment d'impuissance apparaît provoquant une désertion du champ social ».

Le milieu familial devient plus refuge que support d'identification pour l'investissement extérieur. Le syndrome du *vendredi soir après les cours* en est caractéristique. Ici, l'étudiant de DEUG, en particulier, rentrera chez ses parents le plus tôt possible en fin de semaine et cherchera à revenir sur son lieu d'étude le plus tard possible le lundi matin. « Le sentiment d'impuissance (de castration) à faire face au monde extérieur accentue la privatisation de l'existence en valorisant la vie familiale et les relations dites de couple sous toutes leurs formes » (Anatrella, 1988).

Les relations de couples qui se mettent en place de manière différente de ce qu'elles pouvaient être au lycée (partage de lieu de vie, début de vie sexuelle régulière) sont aussi des moyens de protection par leur caractère fusionnel, la rupture sentimentale prenant alors des proportions dramatiques jusqu'à la tentative de suicide.

Cette difficulté pour l'étudiant de s'appuyer sur le modèle parental associé à une recherche de *famille refuge* et le mode de vie qui en découle, sont autant de facteurs prompts à fragiliser le travail psychique de la post-adolescence. Ce temps, qui interroge les bases narcissiques du sujet, en appelle à ses ressources identificatoires (alors que se vivent concomitamment des ruptures d'identification au niveau du Moi) et doit le mener à trouver à l'extérieur de nouveaux ressorts identificatoires. L'extérieur ne lui en fournissant pas de satisfaisants ou d'accessibles, le sujet se trouve dans une situation paradoxale d'attrait (rassurant) – mise à distance (nécessaire) des imagos parentales.

Le travail d'intégration pulsionnelle qui s'opère devient dépendant d'une mise à *bonne distance* des imagos, ni trop proche par risque d'envahissement, ni trop loin par risque d'abandon. Cette intégration ouvre sur un processus de deuil de ces imagos.

IV.1.2 Le travail de deuil et l'acceptation de la castration

La construction de la personne, la différenciation interne de l'appareil psychique, s'appuie sur le travail du négatif, selon A. Green (1993), « dont la fonction permanente est d'organiser les oppositions dynamiques qui structurent et maintiennent les limites externes et les différenciations internes du Moi par le jeu des intériorisations et des expulsions ». Or, ce jeu

des intériorisations et expulsions ne peut se faire sans acceptation de la perte, qui renvoie à une limitation, donc à la castration. Cette castration renvoie à l'abandon de la toute puissance narcissique de l'enfant, qui lui aura été nécessaire, les premières années de vie en particulier, pour explorer le monde environnant et y prendre place en toute confiance.

Cette rencontre avec la castration est ce qui permet à la libido narcissique de se transformer en libido d'objet, processus de construction de l'Idéal du Moi du futur adulte. « Le besoin d'être efficace et d'inscrire son existence au sein d'un rôle lui donnant une reconnaissance sociale permet à la libido narcissique de se modifier en libido d'objet ^{lxxxiv} ».

Cette inscription dans la réalité passe par la relation à autrui et ne peut se faire sans un détachement des objets parentaux. Le Surmoi exerçant une force coercitive, issu des interdits et injonctions parentaux, doit céder la place à l'Idéal du Moi.

Ce changement est à opérer au prix d'un désenchantement certain (Foliot, 2000, p.489), voire d'un difficile renoncement, « le renoncement à un objet d'amour infantile dont il y a à reconnaître la perte douloureuse, et enfin en faire le deuil pour que commence et s'engage vraiment ce qui peut-être qualifié de vie d'adulte ».

Au contraire, pour certains, les objets parentaux sont « maintenus sous contrôle à la périphérie du Moi » (Guillaumin, 2000) pour lutter contre la perte et le deuil, dans ce que nous avons qualifié de *risque mélancolique*.

Ce contrôle, en tant que « véritable stratégie de l'immobilisation », répond à un besoin de maîtrise de la relation. La post-adolescence se caractérise par une articulation de l'individuel et du collectif au sein du sujet, cette articulation ne pouvant faire l'économie de la rencontre avec autrui. Ce besoin de maîtrise, ayant un rôle anti-persécutoire, entretient selon nous un rapport étroit avec l'analyté. Maintenir les objets parentaux à distance respectable et de manière figée, c'est aussi maintenir le monde à distance. Ce maintien explique cette difficulté à créer des liens, à se définir et se positionner par rapport à l'autre, comme s'il y avait une peur de lâcher quelque chose pour un inconnu...

L'objet, ici, pour continuer à exister, doit définitivement disparaître, c'est-à-dire trouver une place qui lui est assignée, intégrée, pour laisser place à la possibilité d'établir de nouvelles relations et identifications. Cette « disparition » est aussi condition pour le sujet d'acquisition de la capacité à être seul.

^{lxxxiv} Anatrella T., op. cit. p. 135.

Ce maintien périphérique sert à un espace psychique interne transitionnel qui empêche toute action dans la réalité. Nous ne sommes plus dans le cas d'un travail de subjectivation, selon Raymond Cahn (1998b), permettant l'instauration d'un espace psychique personnel, espace garant d'un dialogue intérieur dont l'individu est le sujet. Ce dialogue alors possible entre le Moi et l'Idéal du Moi permet l'intégration et l'action dans la réalité.

L'espace psychique créé ici, serait un espace possible de retrait, de transition, qui maintiendrait le jeune adulte étudiant entre deux mondes, celui de l'adolescence teinté des images infantiles et celui des adultes, social professionnel et réel, donc limitant. Ce deuil impossible mène à un état de *non-action*, caractérisé par un manque d'investissement dans la vie universitaire, une *non-idéation* (altération des capacités réflexives) et une *non-interaction* (difficultés de la relation). Daniel Sibony (1996) caractérise ainsi la difficulté de la séparation.

« Ce qu'il y a de choquant dans l'idée habituelle de la séparation, choquant, c'est-à-dire très simple, c'est que la difficulté qu'on a à se séparer de quelqu'un, c'est la difficulté qu'on a à le rencontrer. C'est important de se séparer de sa mère parce que ça permet d'avoir une mère. Les gens qui ne se sont pas séparés de la mère, sont dans le deuil infini : de la mère qu'ils n'ont pas, ils n'arrivent pas à se séparer de leur endeuillement, et non pas de leur mère ».

Ce deuil infini présentant un aspect mélancolique, renvoie par exemple dans le cas de tentatives de suicides d'étudiants, plus à *l'omniprésence de liens* signifiant l'absence de l'objet plutôt qu'à la possibilité d'élaborer la perte des liens ; c'est sans doute ce que vient réactiver le passage à l'Université. Cette *présence de l'absence*, plongeant le sujet dans une solitude de l'angoisse, confronte au vide qui, associé au traumatisme, peut mener le sujet vers la tentative de suicide.

Althusser montre bien dans ses cahiers combien l'attachement au cadre scolaire et à ses fonctions maternantes (Althusser vivra dans l'école qu'il ne quittera que pour ses hospitalisations successives) peut renvoyer à des fragilités anciennes et précoces comme l'impossibilité d'élaborer la perte ou la séparation. A contrario, l'absence de ce cadre sécurisant, telle qu'elle est vécue en milieu universitaire, viendrait révéler ces fragilités. Dans les études portant sur les classes préparatoires, les sujets qui décompensent présentent des fonctionnements de l'ordre de la dévoration intellectuelle. Certains effondrements constatés après intégration seraient liés à cette quête incessante alimentée par la "prépa" et l'incapacité par la suite de se nourrir dans le nouvel environnement. La scolarité, l'apprentissage alimenterait un vide primaire qui n'a pu être éprouvé, comme le décrit Winnicott (1974) dans

son article sur la crainte de l'effondrement, où il évoque « une glotonnerie compulsive et ressentie comme folle » à l'origine du désir d'apprendre.

L'Université opère une réelle transformation dans le rapport à l'apprentissage, alors que les repères du lycée, jusqu'à présent sécurisants, s'estompent pour laisser place à l'initiative individuelle face à un nouvel environnement à investir. Observons le cas de Marie, à travers trois entretiens où seront abordés les thèmes relatifs à la séparation.

Marie ou l'angoisse de la perte.

Marie a 18 ans et est inscrite en première année de DEUG lorsque je la rencontre pour la première fois en consultation. Elle habite en colocation pendant la semaine dans une résidence pour étudiants et rentre le week-end chez ses parents qui habitent à une heure de route de Saint-Denis. Elle est la troisième d'une fratrie de quatre enfants, avec deux frères aînés et une petite sœur. Elle se présente comme une jeune fille dynamique, sportive, à l'expression aisée caractérisée par un débit de parole important.

Lors du premier rendez-vous, une impression d'affolement général se dégage : elle commence ainsi l'entretien par « *je pète un plomb* ».

Trois thèmes vont être développés au cours de cet entretien, thèmes qui seront repris une semaine après dans un deuxième entretien.

« ***Le petit copain*** ».

Cela fait quelques mois qu'elle a rompu avec son copain avec qui elle sortait depuis trois ans. Ce dernier a redoublé sa terminale. C'était « *mon bras droit, mon âme sœur avec qui on faisait la paire* ».

Ils se sont séparés car ils ne se voyaient plus assez, elle étant à l'Université, elle ne pouvait plus « *assurer* » cette relation. Cette rupture, me dit-elle, a déclenché une véritable perte de confiance en elle.

La semaine suivante, Marie évoquera la rencontre avec un autre garçon avec qui « *elle a rompu sur un coup de gueule, qui pourtant est mignon et a tout ce qu'il faut là où il faut !* ».

Son problème avec les garçons est un « *problème d'adaptation* ». Elle déclare ne plus vouloir être touchée.

Nous observons ici une forme de relation amoureuse très instrumentale. L'autre est appréhendé à travers une fonction d'étayage uniquement. Le choix d'objet est ici posé, mais

c'est la qualité et la forme de la relation à cet objet qui est difficile. Marie nous fait croire qu'elle cherche une relation basée sur la génitalité, or c'est d'une présence dont elle a besoin.

La capacité à fonder un lien établi sur l'échange, sur la rencontre de la différence, passe par un investissement de la libido de soi vers l'autre. Ce mouvement s'élabore par des personnalités unifiées au niveau pulsionnel, capables de faire des choix électifs, s'engageant dans une relation nécessitant une affirmation de soi suffisamment structurée. La bonne distance est à trouver pour faire évoluer la rencontre vers une qualité de relation satisfaisante, maturante et pas uniquement étayante ou instrumentale.

La phase du « jeune adulte », selon Erikson (1968), « porte sur l'intimité par opposition à l'isolement ». Une fois résolue la crise de son identité, l'intimité est possible. Elle inclut la relation sexuelle, l'amitié, l'amour, avec la possibilité et « la capacité d'éprouver les besoins et les préoccupations d'une autre personne comme aussi importants que les siens^{lxxxv} ».

Pour Marie, l'autre n'est perçu qu'au travers de sa fonction, mais non pas à travers la qualité d'une relation potentielle à mettre en place. L'Université la contraignant à la séparation, elle quitte un lien non génitalisé pour constater qu'elle n'est pas prête pour la génitalité et l'altérité.

Ce passage entre être objet de la relation à être sujet de la relation est une problématique récurrente des groupes de parole organisés dans le service autour de la relation amoureuse. Au cours de ces temps de parole offerts aux étudiants, nous avons systématiquement constaté la difficulté d'expression de soi au sein des exemples de couples qui nous étaient présentés. L'expression de son désir ou de son besoin semble difficile tant il faut se soumettre à la volonté de l'autre pour ne pas risquer de le perdre.

La relation peut ainsi se décrire sous forme de :

- « *J'accepte ou je n'accepte pas ce qui m'est proposé dans la relation* ».
- « *Si cela ne me convient pas je ne peux pas prendre le risque d'exprimer mes sentiments, de les médiatiser par la parole* ».
- « *Je me casse sans donner d'explication, ou je reste et je fais avec* ».

Le dialogue qui peut s'opérer à l'intérieur de l'individu autour de ce qu'il est, de ses attentes, et qui se transforme en dialogue avec l'autre, n'a pas encore lieu d'être, et la relation se vit sous forme d'actes compulsifs de rejet ou de *fusion étayante*.

^{lxxxv} Cité par Houde. R., 1986, p. 32.

L'élaboration d'un Moi en relation avec autrui dans une perspective sociale est un des points centraux de ce qui se joue à la post-adolescence. Cette relation permet ainsi à la subjectivité de s'affiner, et aide l'individu à se définir dans ses désirs et ses modalités d'action dans la réalité. Cette élaboration d'un *Moi social* sexué, capable d'une qualité relationnelle (en terme de capacité de nouer des liens satisfaisants basés sur la reconnaissance de ses propres besoins et de ceux d'autrui et de leur expression) passe par l'étape de la post-adolescence qui contribue à mettre un terme à l'adolescence en renonçant au lien sexuel infantile, aux premiers objets d'amour. Cette difficulté d'élaboration se traduit ainsi chez Marie par ses difficultés de relation sociales.

« **La coloc** ».

Au bout de trois mois les relations avec sa colocataire se sont rapidement dégradées. Marie a vite l'impression de tout faire dans l'appartement (vaisselle, rangement) et, en plus, ne peut refuser la venue du petit copain de sa colocataire qui dort souvent là.

« *Je me sens obligée de dire oui* ».

Le loyer de l'appartement est payé à part égale par chacune d'elles. Il s'agit d'un studio avec une pièce commune de vie qui sert aussi de chambre à coucher. La semaine suivante, « *tout a explosé pour elle* », elle ne « *s'est plus contrôlée et lui a tout balancé* ». Ici aussi aucun mot n'a pu être dit sur un consensus de vie et d'organisation commune. Il aura fallu résoudre cette adaptation par l'attente d'un *trop plein* déclenchant une mise à plat du vécu de Marie par une affirmation de soi brutale sous forme de crise.

Si, au premier abord, apparaissent certaines raisons objectives de cette crise, elles ne sont que le contenant d'un mouvement agressif pulsionnel profond agissant chez Marie. Ce mouvement obéit à un double mécanisme de défense : identification à l'agresseur^{lxxxvi} dans son rapport à l'environnement, et identification projective^{lxxxvii} mise en œuvre en particulier dans la relation avec sa mère. L'objet ne pouvant répondre à la demande de réassurance de l'enfant, il est vécu comme agresseur. Pour s'en défendre, cette agressivité est retournée vers l'extérieur, ici sous forme de crise avec la colocataire, ou par une peur exprimée concernant la disparition de l'objet que l'on souhaiterait détruire.

Sa « vie ».

lxxxvi «Mécanisme de défense isolé et décrit par A. Freud (1936) : Le sujet confronté à un danger extérieur (...) s'identifie à son agresseur. », in Vocabulaire de la psychanalyse, 1967, p. 190.

lxxxvii Terme introduit par M.Klein pour désigner « un mécanisme qui se traduit par des fantasmes, où le sujet introduit sa propre personne (his self) en totalité ou en partie à l'intérieur de l'objet pour lui nuire, le posséder et le contrôler. » in Vocabulaire de la psychanalyse, 1967, p. 192.

La relation à sa mère est abordée en troisième point de ce premier entretien. Ce qui marque l'évocation de sa mère est la peur que cette dernière ne meure. Marie se plaint de ne la voir que le week-end. Elle a peur de la décevoir sur ses études. A la fin de ce premier entretien je lui demande ce que sa mère représente pour elle : « *Mon modèle, Ma meilleure amie, Ma vie* ».

La crainte de la mort rejoint ici son désir de mort pour sa mère. L'identification projective ici en jeu met en évidence l'agressivité de Marie pour l'objet avec qui elle met en place une relation fusionnelle. Cette agressivité se transforme en « *sa peur de voir sa mère mourir* ».

Après ces deux premiers entretiens, je lui propose de participer à des groupes de parole sur la gestion du stress et les relations amoureuses. Enfin, si elle le désire, elle peut reprendre un rendez-vous individuel afin de réfléchir sur elle-même et d'analyser ce qui se passe en elle.

Marie ne participera pas aux séances de groupe et ne reprendra rendez-vous avec moi qu'une année après notre dernière rencontre. Ainsi tenterait-elle de se séparer de moi, plutôt que de sa mère.

L'année suivante, elle redouble sa première année de DEUG, mais ce qui est au devant de la scène aujourd'hui, c'est sa réussite à un concours en métropole, ce qui implique de quitter La Réunion et sa mère... « *Me séparer de ma mère, ça me rend dingue* », me dit-elle en début d'entretien. Elle pense que sa mère va mourir et n'envisage pas de vivre sans elle :

« *Si maman meurt, c'est moi qui meurs* ». Ce désir de mort de l'objet est aussi dangereux pour Marie car à travers le mécanisme d'identification que nous avons décrit, détruire l'objet, revient à se détruire soi-même. Le risque est aussi celui d'une mise en place d'un rapport inversé à la mère, où Marie deviendrait une figure protectrice de sa propre mère.

Marie déclare se sentir faible, ne se reconnaît plus alors qu'elle est une « *battante d'habitude* » ; elle a d'ailleurs des « *envies de mourir* ». Dans le même temps, elle reconnaît la forme de sa relation comme « *c'est pas normal, je peux pas me détacher d'elle, j'ai le cœur gros* ». Elle reconnaît vouloir « *rester une enfant* ». Ayant peur de perdre un statut infantile, elle se maintient en relation avec l'objet dans une tentative d'identification à l'objet présentant un *risque mélancolique*. Ne pouvant élaborer la perte, elle peut difficilement envisager des relations d'altérité généralisées et socialisées.

La vie à l'Université, hors du contexte familial, aura été pour Marie l'élément déclencheur de ce travail de « désobjectalisation du transfert parental »^{lxxxviii} (Gutton, 1991) qui implique une

^{lxxxviii} Cité par Boucharat-Hue V., « Mademoiselle "rit-tout-l'monde" », *Adolescence* n° 36, p. 572.

introjection profonde des objets parentaux. Cette désobjectalisation se réalise par un mouvement agressif vis-à-vis de l'objet à mettre à distance et est signe d'un processus de deuil en cours d'élaboration. Le refus de ce deuil, à l'image de l'enfant qui reste *accroché à sa mère*, n'est pas sans rappeler les premières expériences de l'enfant en dehors du giron maternel où il doit faire face à l'angoisse de solitude.

IV.1.3 La séparation et la plainte

« On ne possède que ce à quoi on renonce, ce à quoi on ne renonce pas nous échappe ».

Simone Weil, La pesanteur et la grâce.

De quelle séparation s'agit-il ?

Nous pouvons analyser la séparation à travers trois formes : la séparation de soi avec soi, de l'autre avec lui-même et la séparation de soi avec l'autre.

- La séparation de soi avec soi renvoie à la séparation de soi avec l'infantile sous forme « d'introjection profonde », caractéristique de la post-adolescence.
- La séparation de l'autre avec lui-même renvoie au parent qui accepte de se séparer de son rôle de parent ou de son idéal de parent, à l'image de cette mère d'adolescent qui doit accepter, à la demande de ce dernier, de ne plus venir lui faire de « gros câlin » ou de « bisous avant de dormir ». Il s'agit d'accepter que l'enfant ne soit plus objet de son désir.
- La séparation de l'autre avec soi concerne la possibilité de mettre fin à une relation de manière temporaire et/ou définitive.

Le post-adolescent nouvellement étudiant, est confronté à ces trois types de séparation. L'acceptation de ces trois séparations est garant de création d'altérité.

Le nouvel étudiant est invité à trouver de nouvelles identifications à travers un nouveau *corps social* (au sens physique et psychique)^{lxxxix}. Nous utilisons sciemment le terme de *corps* par

lxxxix Cf. Wolff E., (1999). Les étudiants et leur campus. Les cahiers de l'O.V.E., n° 2. Son étude se base sur la réalisation de cartes cognitives élaborées par les étudiants à qui il est demandé de dessiner le plan du campus de l'Université de La Réunion.../...

.../...Elle met en lien la représentation mentale du campus, son appropriation et l'affiliation au monde étudiant, et Wolff de conclure : « Or si un espace maîtrisé et approprié contribue à la constitution d'une identité étudiante et à l'affiliation à une communauté spécifique, les premiers résultats exposés ici confirment ce que l'on a pu observer par ailleurs : l'université accueille des usagers, consommateurs de services et de produits dont l'affiliation au monde étudiant... pose question ».

référence au premier corps exploré par le nourrisson, celui de la mère, qui préfigure les explorations et identifications ultérieures. Cette exploration physique se double de l'instauration d'un espace psychique au sens de Cahn (1998b) dans un processus de subjectivation.

La capacité de liaison sociale est sous-tendue par une capacité de liaison en soi des objets internes dans des places respectives, définies et reconnues par le sujet. Il s'agirait même d'être capable de *jouer* avec ces objets en y découvrant le plaisir *d'être un à côté d'eux*. Ce jeu supposerait des allers-retours psychiques à l'objet possibles dans une *transparence émotionnelle* pour le sujet, tout au moins sans que cela ne provoque de fixation libidinale.

La place de ces objets se définit très tôt dans l'imaginaire de l'enfant et trouvera une issue symbolique. Si *le sujet est l'objet* ou déduit de l'objet, la conséquence de l'objet, peut-il réellement y avoir deuil de cet objet ? Si les objets intériorisés procurent suffisamment de solidité interne, un lâcher-prise est alors possible et le sujet peut risquer de se perdre pour se trouver et élaborer un jugement d'existence.

L'expérience du défaut de l'objet et de sa perte met à l'épreuve de l'horreur, tel un traumatisme. L'horreur de l'extérieur empêcherait l'œuvre de liaison, et rendrait le lien impossible. S'il y a échec des opérations de liaison cela peut devenir condition de renoncement au lien. Vivre un lien ne peut malheureusement se séparer de la prédiction de son dénouement, mais ce dénouement du lien peut être refusé. Or, reconnaître la finitude n'empêche pas de s'engager dans des liens, mais cet engagement, s'il devient impossible provoque perturbation de l'action et de l'interaction. Eviter de se lier à l'autre, c'est aussi risquer de l'instrumentaliser dans la relation.

Nous observons, dans notre consultation, une difficulté pour l'étudiant de poser un jugement d'existence, dans une capacité de définition de soi-même et de sa place. Pour que ce jugement d'existence soit prononcé, il faut au préalable l'expérience de la séparation et de la perte des objets ayant autrefois procuré une réelle satisfaction ; or ces objets n'ont pas été perdus par un travail d'introjection. Porter un jugement d'existence sur l'objet (*exister, ex - sistere*, se tenir en dehors de, sortir de la fusion), c'est porter un jugement sur sa propre existence et sa propre identité : pouvoir dire « je suis l'objet » par un processus d'identification. C'est ne plus chercher à se dédouaner, à laisser sa responsabilité de sujet à l'Autre qui dès lors serait responsable de nos malheurs.

La capacité de porter ce jugement s'apprécie à la faveur de la possibilité pour le sujet de décider par lui-même. Il devient alors en mesure de poser *un acte libre*, libre d'une *ingérence objectale* trop envahissante ou trop manquante, dont il se plaindrait.

La question de la plainte.

La question de la plainte est aussi d'interroger sans arrêt ce que veut l'Autre. Cette question de « représentance », selon Lacan, du désir comme désir de l'enfant mais aussi désir de la mère pour l'enfant. L'accès à son propre désir amène à l'interrogation de cette représentance du désir pourvoyée par l'objet dont il va falloir faire le deuil.

Cette représentance du désir que l'étudiant interroge, peut-elle être remplacée par une représentance du désir, *plus sociale* (dans le sens du rapport à l'autre social), sous forme de passage d'une rive à une autre, comme une « passagèreté » dans un échange de parole proposé lors de la consultation psychologique ? Cet échange serait pour nous le moment d'une constitution d'un axe paradigmatique autour de la question de l'Autre au sens Lacanien. L'Autre est celui qui vient marquer la dimension de l'altérité, de la différence, mais aussi de ce qu'il y a de commun à soi dans l'autre. L'Autre est celui qui instaure la séparation, en fait une condition nécessaire de relation à l'autre et à soi-même. L'Autre est celui qui amène à la solitude comme source de vie et de ressourcement. C'est de cet Autre dont il est question dans la thérapie du jeune adulte. Il ne s'agit plus de « l'ombre de l'objet », comme d'une vaine tentative mélancolique, d'un *maintien dans l'archaïque*, mais de *l'ombre de l'Autre* qui appelle au lâcher-prise de l'objet ou de ses parties, qui « pulsionnalise le psychisme » (Green, 1993) afin d'accepter le risque de l'incertitude.

S'il y a blocage de cette « passagèreté », d'un sens à l'autre, d'être désir de l'objet à objet de son désir, il y a névrose et plainte.

Nous comprenons mieux maintenant la nature de la plainte étudiante vis-à-vis de l'Université, cette Université vécue comme l'objet terrifiant :

« *On ne connaît plus personne, on est mal accueilli, on s'en fout de nous, on est jeté aux lions* ».

Ou l'objet idéalisé à défendre : « *Il faut sauver l'Université !* ».

Si être objet de son désir fait que *le sujet est l'objet*, nous pouvons nous poser la question de savoir quelles sont les conditions objectives et nécessaires pour l'étudiant à l'accession à son désir.

L'Université n'a-t-elle pas un rôle à jouer en terme d'étayage ? Si oui dans quelle mesure, afin de ne pas verser dans un *maternage* sans fin ? Offre-t-elle par sa forme, son environnement, ses conditions d'apprentissage un environnement « suffisamment bon », au sens de Winnicott, pour la consolidation et la confirmation du Moi du sujet ?

Le Moi résulte de ce travail permanent entre jugement d'attribution permettant d'établir une distinction entre le dedans et le dehors et jugement d'existence. Dans un temps second, il y aura recherche de l'objet dans la réalité qui passe par un modèle préalable d'une trace déjà inscrite. Partir à la recherche de l'objet, signifie « partir à la recherche d'une trouvaille impossible dont j'ai gardé trace, sous forme de retrouvailles^{xc} ».

Cet objet est-il dedans ou dehors ? Où le chercher ?

Sur cette trace de la trouvaille impossible va se construire l'objet de la retrouvaille, c'est-à-dire l'objet du désir, dont Lacan nous dit qu'il est un « reposoir » pour le désir. C'est bien cette absence de désir dont il est question pour les étudiants en souffrance.

A l'Université, un parcours scolaire important en nombre d'années a déjà été réalisé, mais autre chose se joue car il s'agit de s'inscrire (donner son nom pour), et là, le *jeu identitaire* se met en place, retrouver l'introuvable, faire le deuil de... se perdre au risque de ne pas se retrouver...? Comblé pour... faire face au vide... au vide de la solitude qui par une expérience de rupture de lien, exige une expérience de dépossession.

Ce qui rend difficile la séparation, c'est le manque qu'elle réveille, ce manque qui engendre une plainte :

« La plainte suppose la reconnaissance d'un objet, en l'occurrence maternel, l'expérience de sa distance (voire de sa perte) et le refus de cet écart. Ce qui constituerait la plainte n'est pas fondamentalement le statut de l'objet, mais l'expérience d'un sujet qui se confronte à la différence, à la distance, à l'altérité de l'objet^{xcii} ».

La perte d'un continuum est effectivement un précurseur au discours de la plainte. Or, la capacité de lien se fonde sur le langage, lui-même prenant naissance dans la plainte éprouvée par la distance de la mère. Le langage se fonde sur une absence de la mère, ou plutôt d'une distance de la mère d'abord éprouvée dans la plainte. L'enfant peut parler parce qu'il a la bouche vide (Abraham et Torok, 1987) parce qu'il est détaché du sein.

Sans distance d'avec l'objet, il ne peut y avoir plainte, donc élaboration du désir. En même temps nous constatons un défaut d'engagement des étudiants (Bezars et Blanchet, 1995) : «

^{xc} C.G. Bruere-Dawson, Séminaire sur « La demande et la plainte en psychopathologie clinique », Aix en Provence, janvier 2001.

^{xcii} Jacobi B., 1998, p. 10.

ils ne représentent plus une force politique mais une force du nombre. La force politique s'appuyant sur le discours, la capacité à communiquer, à critiquer... ce qui n'est plus l'apanage de nos étudiants aujourd'hui comme blottis dans leur « cocooning de combat », ils donnent l'impression de vouloir y faire leur nid, d'y creuser leur trou d'homme ».

La séparation est difficilement envisagée face à une « mère qui prend une position de toute-puissance vis-à-vis des enfants et bien aussi souvent du père^{xcii} ». Société matrifocale (Cambefort, 2001), la société réunionnaise, par sa constitution et son histoire s'avèrerait peu étayante dans l'élaboration « d'outils psychiques » vecteurs de différenciation et de développement de l'intersubjectivité. L'environnement social réunionnais viendrait potentialiser les difficultés rencontrées chez le jeune adulte. L'élaboration verbale de cette plainte s'avèrerait difficile, tant les étudiants rencontrés demeurent peu habitués au dialogue intra-familial.

^{xcii} Cambefort J.P., 2001, p.151.

IV.2 Intégration du social dans le psychisme du sujet

« L'étudiant n'est plus défini par son appartenance sociale ni par le privilège que lui confère la poursuite d'études supérieures. Il est devenu un "étudiant de masse", sans qu'il existe pour autant un groupe homogène auquel il puisse s'identifier ».

Lapeyronnie D. et Marie J.L., Campus blues.

La construction identitaire du jeune adulte s'opère par une dialectique entre l'objet interne et l'objet externe, dialectique qui se fait par l'intermédiaire du social. Sous cet angle, la post-adolescence est alors une période de transition marquée par des conflits dont la gestion est envisagée dans le champ sociologique. Le contexte universitaire devient donc un espace de *jeu psychique*, un espace de transition pour l'affirmation de soi et le processus en cours d'« adultisation » (Alléon et *al.*, 1985) qualifiant le *devenir adulte* et ses avatars. Notre propos ici est de montrer combien le contexte social opèrerait en tant que *substrat* de la dynamique psychique en cours chez le post-adolescent, sans en être le *ferment*, comme pourraient le laisser croire les analyses sociologiques.

IV.2.1. Une Université anomique à l'image de la société ?

La post-adolescence est caractérisée, nous l'avons expliqué, par un deuil difficile des objets parentaux, voire impossible, d'autant plus que les repères extérieurs proposés ne sont pas structurants. « L'individualisme qui a fini par dominer la nôtre (culture) n'offre aux post adolescents aucun moyen cohérent et collectif de ré-enchanter leur âme, endeuillée en secret par la perte des objets merveilleux d'autrefois » (Guillaumin, 2000).

Ce deuil implique la mise en place de nouveaux liens, comme l'investissement de nouveaux objets impliquant la relation à l'autre... et c'est bien là que le plus difficile reste à faire. Dans ce travail du deuil de l'objet, réveillé par le contexte de rupture, tout se passerait comme s'il restait encore une partie de l'objet à intérioriser et la plainte à l'encontre de cet objet défaillant se retournerait contre les autres (« *L'hypocrisie des étudiants, les profs qui s'en foutent. Maintenant je suis jeté aux lions...* »).

Les conduites addictives, les conduites à risque et suicidaires seraient des tentatives d'un recours au lien impossible ; c'est ce lien qui est à recréer dans une alliance thérapeutique avec le personnel soignant universitaire.

Le sujet se coupe des relations intersubjectives, vécues comme trop dangereuses pour le Moi avec risque d'effondrement. Dans d'autres cas, les plus fréquents, le sujet est pris dans une activité frénétique de multiplication d'expériences. Pour lutter contre l'angoisse, il y aurait ainsi retour à un Moi Idéal caractérisé par le retrait de la libido sur le Moi. Le sujet ne peut que se prendre comme objet de jouissance, soumis à ses propres impératifs pulsionnels dans des conduites désorganisées (Addiction, fuite des responsabilités, dépressivité^{xciii}, décompensation...). Le sujet-objet de jouissance sans limites, sans culpabilité, dans *un tout est permis, tout est bon à expérimenter*, à la recherche de limites internes faute de limites externes : « L'affaiblissement des limites externes fait ressortir le flou des limites et des repères internes » (Jeammet, 1998).

Le jeune adulte n'ayant pu trouver en face de lui des adultes assurés dans leur position œdipienne, confronté à des limites imposées par la vie universitaire (être seul, apprendre à s'organiser, à gérer son temps, sa vie...) caractérisées par un paradoxal « no limits », doit aujourd'hui se construire en mettant en place ses propres limites. Alain Ehrenberg (1998) précise ainsi combien les deux thèmes que sont addiction et dépression se diffusent ensemble à partir des années 70. Il s'agit, pour l'auteur, de manifestations d'une difficulté symbolique avec les notions de loi et de conflit : « comme la névrose guettait l'individu divisé par ses conflits, déchiré par un partage entre ce qui est permis et ce qui est défendu, la dépression menace un individu apparemment émancipé des interdits, mais certainement déchiré par un partage entre le possible et l'impossible. Si la névrose est un drame de la culpabilité, la dépression est une tragédie de l'insuffisance. Elle est l'ombre familière de l'homme sans guide, fatigué d'entreprendre de devenir seulement lui-même et tenté de se soutenir jusqu'à la compulsion par des produits ou des comportements^{xciv} ».

IV.2.2 L'Université, « un espace transitionnel de Je »

« La nouveauté adulte est de l'ordre d'une altérité créée ».

xciii Nous parlerons ici de dépressivité au sens de Gutton (1986) comme « la disponibilité à ressentir l'affect dépressif » plutôt que la dépression « qui donnerait des représentations à l'affect dépressif ».

xciv Ehrenberg A., 1998, p. 18.

La capacité à mettre en place des liens intersubjectifs dépend étroitement du processus de deuil auquel ont obéi les liens avec les objets internes. Se confronter à la *mort de l'objet*, c'est le risque de sa propre disparition, mais cette confrontation permet aussi l'engagement personnel qui angoisse et implique de faire un choix, c'est-à-dire, par l'épreuve de la castration, d'accepter de renoncer à tous les autres possibles. Bien souvent, les étudiants que nous recevons en consultation préfèrent attendre sans savoir comment s'insérer dans l'histoire, ni prendre possession de leur vie, porteurs d'une dépressivité associée à des idées suicidaires.

Ce sont des *personnalités éclatées* qui se plaignent d'être incapables de se concentrer intellectuellement, et de mettre en place des relations affectives et sociales satisfaisantes.

Dans ces conditions, l'avènement d'un *Moi social* est difficile, et l'espace sociologique devient un « roc » pouvant empêcher ou retarder la construction identitaire dans le processus d'adultisation.

L'analyse de la construction du Moi dans le champ social par Jean-François Kahn (2001) reste à cet égard intéressante : L'individu ne saurait avoir conscience de soi ni se rapporter à sa propre personnalité sans passer d'abord par autrui, c'est-à-dire aussi bien par « l'autre » comme individu singulier et privé que par les « autres » comme groupe social partiel ou global. « L'autre est nécessaire à notre avènement » écrit Kahn. Si la relation à l'autre est essentielle à la constitution du Moi, cette relation doit être plurielle et sociale. La médiation sociale permet l'authentique reconnaissance des uns par les autres et, en conséquence, la constitution d'un Moi qui fonde l'individu. L'autre est saisi par le Moi au travers de sa fonction sociale et des différences concrètes qui le constituent (situation professionnelle, rôle sur le marché, fonction, signes d'appartenance, expression idéologiques et croyances). C'est par la médiation « des autres » que la relation à l'autre peut se construire comme reconnaissance réciproque et comme authenticité. Et cela n'est possible et fécond que parce que l'homme, l'individu, n'est pas par nature « un loup pour l'homme », comme le croyait Hobbes. Les individus peuvent se construire et s'épanouir par la médiation des autres, s'ils sont reconnus dans leurs propres différences en même temps que dans leur universalité. Les autres sont des « re-fondateurs catalytiques de ma relation à l'autre » (Kahn, 2001). L'homme est aussi un être social et nous vivons tous dans des mondes historiques et situés. Ainsi il est vrai que le travail de subjectivation (Cahn, 1998b) précédemment évoqué a pour fonction de créer un espace psychique personnel, de permettre la différenciation entre le soi et le non soi.

Il s'inscrit dans une société donnée, en l'occurrence une société occidentale prônant l'autonomisation et cultivant l'individualisme. Le contexte social nourrit (ou appauvrit) la construction du Moi, mais n'est pas premier ; c'est ici que notre analyse diverge de celle de Khan.

Le processus d'adultisation, qui trouve son origine dans l'intégration des pulsions et l'articulation des instances psychiques, s'affine et s'affermite par une rencontre du social, en particulier à la post-adolescence. Or, le réseau social ne fournit plus de sens indiscuté ni de soutien rassurant pour ce processus.

L'étudiant primo-inscrit qui s'identifie à un *nouveau corps*, aux contours très flous, dont il n'a pas la maîtrise et n'en connaît pas les us et coutumes, se *dégage* du corps familial qu'il connaît bien, sur lequel il peut au contraire exercer un certain pouvoir, voire un contrôle. C'est bien une prise de distance qu'il lui faut accepter de vivre, distance du corps parental physique et psychique pour intégrer un *corps social* dans lequel le sujet peut évoluer et se construire. Faute de ce passage vers ce *corps social*, les objets parentaux restent maintenus sous contrôle à la périphérie du Moi.

L'engagement des étudiants dans la vie universitaire est faible (taux de participation faible aux élections universitaires), le temps est à meubler...L'espace social universitaire ne fournit pas de cadre transitionnel étayant dans ce processus ; il peut même, à l'image d'un traumatisme, l'interrompre.

« Devenir étudiant est pour un jeune bachelier une expérience de désocialisation (...) L'entrée à l'Université est une expérience traumatisante. Aucun lien n'existe entre les étudiants ni a fortiori aucune structuration de leur monde. Ils décrivent leur univers alternativement comme la masse et le désert^{xcv} ».

Cet étayage par le corps social nous apparaît être une nécessité. Ce *corps social universitaire* est à envisager sous la forme d'une structure encadrante indispensable à la finalisation de « l'instauration d'un espace psychique personnel » (Cahn, 1998a).

L'Université offre-t-elle suffisamment un « champ transitionnel », ou un espace potentiel (au sens de Winnicott) dans lequel se développe, sur un fondement plus ou moins anaclitique, le jeu des transferts et contre transferts alimentant la névrose de transfert^{xcvi} ? ». Guillaumin, utilisant cette expression à propos de l'intériorisation déterminante au cours d'une cure psychanalytique, il nous apparaît que l'expérience étudiante devrait conduire à cette

xcv Lapeyronnie D., Marie J.L., 1992, p. 29.

xcvi Guillaumin J., p 269.

intériorisation par le processus d'adultisation, menant vers une capacité à l'altérité et à l'engagement dans une relation positive et créative et non pas dépressive avec la réalité, faute d'un deuil impossible des objets parentaux. « Le renoncement à la maîtrise et au déni de la séparation que suppose l'utilisation de l'objet scolaire à des fins narcissiques permet aux paradoxes de l'aire "préparationnaire"^{xcvii} de s'élaborer dans un second temps, dans une expérience créative^{xcviii} ». Cette expérience de créativité débouche sur une création de l'autre par la rencontre avec l'autre. Gutton parle de « la place du désir d'enfant comme symptôme d'adultité^{xcix} », alors que l'adolescent serait tourné vers ses parents, l'adulte le serait vers sa descendance. Ce *changement de regard* implique un désinvestissement objectal.

xcvii Un parallèle est ici mené avec les qualités de l'aire transitionnelle, du « doudou » à l'expérience culturelle, telle que le définit Winnicott.

xcviii F. Poncet C.-M., 1998, p. 33.

xcix Gutton Ph., 2000b, p. 439.

IV.2.3 Confrontation du jeune adulte au « roc sociologique » (Alléon et Morvan, 1990.)

L'environnement social venant en forme de butée à la libido du jeune adulte, correspond à la notion de « roc sociologique » décrite par Alléon et Morvan (1990). Ce qu'Emile Durkheim (1912), à propos du rite d'initiation, décrit comme « une réalisation de la société en soi », correspond à cette notion décrite comme « la confrontation du psychisme au collectif ; ce sont des butées, butées de l'inconnaissable, de la castration, de la néoténie^c ». Ce nouveau temps de croissance sexuelle, caractérisée par ce temps de réaménagement œdipien et d'introjection profonde des imagos parentales, intègre fondamentalement le rapport au social : « La maturité est, selon nous, reconnaissance des sexes et des générations, elle est donc aussi boomerang sur le roc sociologique, sur l'inconnaissable de la scène primitive pour reprendre cette métaphore^{ci} ». L'expérience universitaire comprendrait un point commun fondamental au rapport à la Connaissance et au Social : celui de la question de l'origine. Ce questionnement auquel l'étudiant se trouve irrémédiablement confronté, de manière plus ou moins consciente, est ce qui définit le fondement de l'expérience universitaire. Il vient en *toile de fond* du travail qui est demandé au jeune adulte, à savoir la création en soi de nouveaux objets et de soi dans le monde. « La maturité est la possibilité de penser en même temps l'inconnaissable de la scène primitive comme de la mort^{cii} ».

IV.2.4 L'avènement d'une *sexualité sociale*

« L'amour ne sera plus le commerce d'un homme et d'une femme, mais celui d'une humanité avec une autre. Plus près de l'humain, il sera infiniment délicat et plein d'égard, bon et clair dans toutes les choses qu'il noue ou dénoue. Il sera cet amour que nous préparons, en luttant durement : deux solitudes se protégeant, se complétant, se limitant et s'inclinant l'un devant l'autre ».

Rainer-Maria Rilke, 1937, Lettres à un jeune poète.

c Alléon A.M., Morvan O., 1990, p. 38.

ci Ibid. p. 37.

cii Ibid. p. 38.

Selon Gutton (1995), l'impasse pubertaire, au cœur de laquelle la pulsion trouve son but, mais pas son objet^{ciii}, sollicite une ré-élaboration subjectale^{civ} et objectale dont le déroulement reprend l'histoire en train de se défaire et se faire. Alors que « la désobjectalisation du transfert parental »^{cv} inaugure le processus d'adultisation comme « formule conclusive de la tactique adolescents »^{cvi}, le rapport au social doit pouvoir contenir, voire étayer ce processus.

L'Université, en tant que nouveau *corps social* implique selon nous une modification du rapport au lien social signifiant ainsi l'entrée dans la vie adulte. Cette entrée à l'Université devient un véritable événement psychique et sociologique dans la construction identitaire du sujet, tel un *rite initiatique* dont malheureusement ici, le sujet ne connaît ni les règles, ni les tenants et les aboutissants.

L'adultisation, processus qui implique un travail de deuil spécifique des images parentales qualifié « d'obsolescence » (Gutton, 1991), va trouver

une voie d'achèvement par « l'adultité », décrit de la manière suivante par Alléon, Morvan et Mouchet, (1994): « Le travail psychique amène le post-adolescent à un investissement différent du monde externe dans lequel il trouve des modèles, des idéaux qui peuvent se diversifier, se défaire, s'enrichir, se renouveler. De leur souplesse dépend la solidité et l'efficacité de la désidéalisation corrélative des objets parentaux ».

L'expérience universitaire comme support social et expérimental de ce processus, sera un temps particulier pour le jeune étudiant (en tant que mise à l'épreuve de ce qui s'est mobilisé à l'adolescence) d'intégration plus ou moins difficile de son identité sexuée et de son orientation génitale adulte dans un temps d'affermissement de cette orientation. Elle impliquera la réactivation du processus de séparation/individuation de la petite enfance avec une plainte récurrente en consultation concernant la solitude, la difficulté d'entrer en relation avec autrui, « *de ne jamais rencontrer personne* ».

Cependant, la question de l'intersubjectivité n'est pas uniquement à envisager dans une relation duelle, mais dans un *espace psychique triangulé*. Le mythe du meurtre du père primitif, repris par Freud dans « totem et tabou », est à l'origine de cette triangulation. Effectivement c'est par le meurtre de ce dernier et son érection en totem, que le contrat social basé sur l'interdit de l'inceste prend forme. C'est aussi par la dévoration de ce dernier que ses descendants peuvent se prévaloir de ses attributs. Ainsi les frères, par l'absorption du père, en

ciii Cela suppose la réunification des pulsions orales, anales et génitales.

civ Cf. la notion de subjectivation selon R. Cahn (1998b)

cv Ce qui renvoie à la notion d'introjection profonde des objets parentaux développée par J. Guillaumin.

cvi Gutton Ph., 1995, p.26.

sont porteurs pour l'autre, ce qui revient à dire : *en lui comme en moi il y a une part de l'imago paternelle, ou l'autre, c'est aussi moi envisagé dans une triangulation paternelle.*

A partir de ces énoncés, replacés dans le contexte universitaire, nous pouvons considérer que l'entrée à l'Université contribue de manière constitutive à l'accomplissement de relations d'altérité revisitées. L'image du Père est ce qui unit les sujets et garantit en même temps leur différenciation. La découverte de l'altérité se vit donc par la découverte ou l'appropriation de cette image qui se donne à voir à travers l'objet de Connaissance. L'accès aux études supérieures universitaires, par leur caractère universel, place le sujet dans un rapport de triangulation grâce à l'acquisition de la Connaissance via une mère phallique. Cette dernière, à condition de se substituer à une mère archaïque possessive et intrusive, ouvre la voie vers le père de la horde primitive, qui lorsqu'il peut-être représenté, « permet à l'individu d'affronter les conflits archaïques, comme les conflits très œdipiens (désirs incestueux, angoisses de castration, deuil des objets œdipiens)^{cvii} ».

Cet accès à la Connaissance par lequel l'imago paternelle se donne à voir et à saisir dans sa dimension phallique, vectoriserait les processus psychiques de la post-adolescence qui, par un réaménagement œdipien, visent à une introjection profonde des imagos parentales.

Cette introjection, ce réaménagement objectal, seraient la phase conclusive du développement de la sexualité humaine, cette conclusion offrant ainsi de nouvelles perspectives d'approfondissement et de capacités relationnelles dans un environnement social à découvrir et investir.

La croissance de la sexualité humaine envisagée via une perspective d'*espace transitionnel universitaire*, connaîtrait un temps d'affermissement après le complexe d'Œdipe et la puberté, une phase que nous dénommons *sexualité sociale*, trouvant dans le temps universitaire un lieu d'élaboration privilégié.

Nous sommes conscients du paradoxe inscrit dans cette dénomination ; la sexualité, au sens psychanalytique, ne peut se circonscrire dans un temps ou un espace social donné et, en même temps, elle s'appuie sur un rapport au social dans ses modalités d'expression. Ce terme de *sexualité sociale* présente selon nous un intérêt certain dans les débats actuels sur l'homoparentalité et sur la légalisation des mariages homosexuels. Le législateur aurait ainsi le pouvoir de donner une légitimité sociale sur différentes formes de sexualité, ce qui ne serait pas sans conséquence sur les réaménagements libidinaux post-pubertaires (en particulier dans

cvii Allèon A.M., Morvan O. et Mouchet A., 1994, p. 146.

les rapports entre Surmoi et Idéal du Moi) dans le choix et l'engagement vis-à-vis d'un partenaire sexuel.

Le temps universitaire, vécu comme un temps initiatique, deviendrait un moment privilégié de construction identitaire et sexuelle dans une perspective de rencontre entière avec l'autre, c'est à dire une relation d'altérité en lien avec la génitalité. Cette perspective de l'entièreté de la rencontre suppose la reconnaissance de la complémentarité des sexes à partir de l'acceptation de la castration. Jeammet (1998), Ehrenberg (1998), Anatrella (1988) soulignent les tentatives actuelles d'affranchissement psychique de cette dernière, ce qui n'est pas sans répercussions, en termes de difficulté et de fragilité, sur le travail d'élaboration subjective du post-adolescent.

IV.3 Les fragilités de la construction identitaire du jeune adulte au sein du processus de post-adolescence

L'achèvement d'un Idéal du Moi est le garant d'une insertion sociale du jeune adulte. Cet Idéal du Moi, en cours d'achèvement durant le temps universitaire, va s'affermir avec les objets mis à sa disposition que sont les objets culturels, mais aussi et surtout *les sujets supposés savoir* que représentent les enseignants. Ainsi les étudiants se trouvent dans une situation particulière de prolongation d'apprentissage qui les met dans une situation de dépendance. Ils vivent ainsi une hétéronomie à l'égard des images parentales, et bien plus encore des imagos projetées sur les enseignants, en particulier en grandes écoles. Freud en donne une description dans un article de 1914 « Sur la psychologie du lycéen » :

« Je ne sais ce qui nous sollicite le plus fortement et fut pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres (...) parmi les "images" d'une enfance qui habituellement n'est plus conservée dans la mémoire, aucune n'est plus chargée de signification pour le jeune homme et l'homme que celle de son père (...) Ces hommes devenaient pour nous un substitut paternel^{cviii} ».

Par les travaux d'évaluation et les examens, l'étudiant se trouve dans une situation de vérification continuelle de sa valeur, de sa capacité d'acquisition et de son fonctionnement intellectuel. Sa valeur est mesurée par des critères d'idéalité dans un rapport aux enseignants propre à son statut d'étudiant : « par là, l'adulte scolarisé se trouverait dans une réalité marquée par son conflit métaphorisé à l'Idéal du Moi^{cix} ».

Dans ce même texte, Freud note que « chez beaucoup, le chemin qui menait aux sciences ne passait que par la personne des maîtres », ajoutant : « maints d'entre nous restaient en chemin ; à quelques-uns il était barré de cette façon-là - pourquoi ne pas l'avouer - pour toujours ». Il met ainsi en évidence le rapport entre la position paternelle et la difficulté dans les études. Le rapport à l'imgo paternelle conditionnerait la relation à la Connaissance. Cette Connaissance, plus qu'une accumulation de savoirs, se présente par un *aspect mythique* dont

cviii Freud S., 1914 b, p.227.

cix Henny R., 1985, p.103.

l'acquisition passe par l'intégration en soi du phallus totémique du père originel (Freud, 1937).

Ainsi, intéressons-nous à l'élaboration de l'Idéal du Moi, afin d'en repérer les différents temps. Cette élaboration s'inscrivant dans le processus du devenir adulte, ce sont les perturbations rencontrées qui retiendront notre attention dans notre travail clinique auprès du jeune adulte étudiant.

IV.3.1 Elaboration de l'Idéal du Moi à partir du Moi Idéal

L'élaboration du Moi s'appuie sur le narcissisme primaire de l'enfant. Ce narcissisme primaire fruit de l'adéquation entre les besoins de l'enfant et les réponses de l'environnement constitue une véritable assise de la personnalité.

L'objet a un rôle important dans la constitution de ce narcissisme. Cet objet, tout en étant amené ultérieurement à être détruit subjectivement, doit être là pour pouvoir être créé par l'enfant. La qualité de la relation à l'objet que représente l'environnement direct de l'enfant détermine un « état de confiance fondamental » (Balint, 1952).

« Quand ainsi se voit découvert le sein, c'est le soi qui a été trouvé^{cx} ».

Ce Moi ensuite se construit à travers un processus d'identifications et d'idéalisations, identification aux images parentales principalement, la première de ces identifications étant de l'ordre de l'oralité. Cette construction s'opère dans une interaction d'échanges et par un investissement de l'objet en même temps que son abandon. Ce regard de la mère sur l'enfant est narcissisant, en même temps que le regard de l'enfant sur la mère la narcissise. Se crée ici un espace où l'enfant, comme le dit Pasche, « est vu et mis à sa place, considéré, rendant scrupuleusement ce qu'il reçoit », à savoir, de sa part à elle, « amour et respect, tranquillité dans son identité de mère et de femme ».^{cx} C'est aussi dans cet espace de regards réciproques que se jouent les idéalisations, la question du regard de l'autre sur soi, comme une question récurrente des étudiants, à propos de leur identité.

« Du côté des parents, de par leurs exigences, liées à leur propre narcissisme ; du côté de l'enfant où le regard sur l'objet est immédiatement pris dans la dimension de l'idéalisation, du passage de "l'être" à "l'avoir à être", soit au Moi Idéal puis à l'Idéal du Moi, comme tout ce qui nous pousse en avant » (Cahn, 1998a).

C'est à partir de ce Moi que pourra prendre naissance l'Idéal du Moi qui a une fonction intégrative essentielle, en particulier pour le post-adolescent dans le milieu social. Cette idéalisation concomitante à l'identification est ce qui demeure lorsque l'objet est *consommé*. Ce *reste* est à mettre en rapport avec la permanence de l'objet. Il existe sous forme de trace psychique et permet la construction d'objets idéaux vecteurs du désir en lien avec le « trait unaire » évoqué précédemment. Ce « trait unaire » en tant qu'incarnation du signifiant

cx Winnicott cité par Cahn R, 1998a.

cx Pasche cité par Cahn R, 1998a.

phallique *fortifierait* l'Idéal du Moi en lui donnant une assise, une consistance en prise avec l'environnement.

L'adolescence en tant que période où commencent à se dénouer les liens infantiles aux objets initie un travail psychique se poursuivant pendant la post-adolescence où, dans l'autonomie trouvée, le sujet pactise dans le meilleurs des cas avec ses identifications ou au contraire les refuse. Dans cette dernière perspective, la formation de l'Idéal du Moi ne peut s'affermir et se substituer au Surmoi œdipien. Il convient ainsi de rappeler l'importance des identifications aux parents et de la solidité de celles-ci. Cette stabilité permet, tout en attaquant les imagos, de les conserver vivantes : c'est le meurtre œdipien. Lorsque le deuil s'élabore positivement, la formation de l'Idéal du Moi va donner forme au narcissisme et, par cette opération, le Moi deviendra un autre distinct des autres Moi, un *Moi social* capable d'une rencontre dans l'altérité avec un autre social. On peut ainsi parler de renoncement post-pubertaire consécutif à un travail de meurtre psychique : « Cette présence de l'Idéal du Moi permet la différenciation du Moi et des objets et de cet espace naît la subjectivité singulière du Moi qui devient sujet de sa propre unification » (Anatrella, 1988).

Cependant, le jeune adulte lorsqu'il tente de nier son hétéronomie, tend à intégrer ses idéaux au niveau du Moi pour annuler toute dépendance à l'égard des objets originaux : « Le Moi lutte pour préserver son image de lui-même et l'idéalité se forge au feu d'un projet égocentrique » (Henny, 1985). Ce processus est toutefois continuellement mis en cause par le jugement de valeur attribué aux examens via les enseignants. Si le processus se dépasse, c'est-à-dire si la distance entre Idéal du Moi et Moi se comble par les objets du désir dont le sujet se saisit, sa créativité peut se développer. Cette créativité peut s'élaborer à partir d'une «*Weltanschauung*», terme allemand désignant une « vision du monde » définie par Freud de la manière suivante : « Une *Weltanschauung* est une construction intellectuelle qui résout, de façon homogène, tous les problèmes de notre existence à partir d'une hypothèse qui commande le tout, où, par conséquent, aucun problème ne reste ouvert et où tout ce à quoi nous nous intéressons trouve sa place déterminée^{cxii} ». Cette dernière si elle fait « partie des désirs idéaux des hommes » se définit selon le principe de plaisir, sur un registre de l'illusion, et ne peut faire l'économie de la castration.

L'échec, venant réveiller le sentiment de honte, peut alors venir ébranler l'Idéal du Moi devenant objet d'hostilité de la part du sujet. Par effet de retournement s'opère alors « la

cxii Freud S., 1933, p. 211.

décapitation des énergies nécessaires au mouvement épistémophilique^{cxiii} » entraînant des inhibitions intellectuelles. Dans le cas de conflits entre les impératifs de l'Idéal du Moi et le Moi, en particulier dans sa composante identitaire sexuelle, on peut assister au développement d'une névrose d'échec : « l'ombre de l'Idéal du Moi envahit le Moi^{cxiv} », ce qui aurait pour effet de maintenir le Moi dans la honte. C'est ainsi au cœur de ce conflit que le sentiment de honte pourra être réveillé parce que non assimilable et non surpassable par l'affermissement d'un Idéal du Moi.

cxiii Ibid.

cxiv Kestenberg E., 1985, p. 220.

IV.3.2 La « névrose d'échec »

Freud (1916)^{cxv} avait montré que la réalisation concrète d'un désir conscient représente en même temps pour l'inconscient la réalisation de désirs inconscients, le succès étant alors assimilé à la réalisation de désirs œdipiens. Devant cette culpabilité, l'échec comme mécanisme d'auto-punition vient annuler les résultats acquis ou qui risqueraient de l'être par le succès. « On peut la considérer comme un syndrome groupant des manifestations multiples témoignage des tensions conflictuelles qui reproduisent de manière générale cet échec qui vient de l'intérieur », et caractéristique de « la crise juvénile névrotique^{cxvi} ». Pierre Mâle met l'accent sur les troubles de la période œdipienne. Pour l'auteur, le succès serait aussi interdit que « les manifestations instinctives pour beaucoup de ces adolescents ». Ces conduites sont, bien entendu, à comprendre dans la relation aux figures et aux objets parentaux. Il y aurait cependant une forme de graduation des névroses d'échec mettant en jeu, au-delà de la structure œdipienne, des problématiques plus anciennes, dont l'auteur rappelle « qu'elles correspondraient à ce qui a manqué au sujet dans ses premières relations à sa mère », indiquant, selon Gutton (1998), « la marque du masochisme et l'impact du sentiment d'intrusion que l'adolescent ressent à l'endroit de la pédagogie ». Dans le cas d'échecs répétitifs, en particulier pour certains étudiants en DEUG qui n'avaient pas de difficultés particulières jusqu'au baccalauréat, ce sentiment d'intrusion serait exacerbé pendant le temps du passage universitaire, temps de réaménagement pulsionnel vis-à-vis de l'objet, menacé lui-même dans sa régulation narcissique.

Une des conditions permettant au sujet de se saisir d'un objet culturel, de développer sa propre activité créatrice, est la « désexualisation du désir d'objet. Elle procède d'un dégagement de l'esprit qui s'extrait de sa fixation aux objets parentaux^{cxvii} ». Ainsi le processus d'abstraction requis pour tout apprentissage exige une « certitude de la présence de l'objet et de sa maîtrise, une bonne perception de ses formes, alors même que s'effectue le renoncement à sa concrétude et à sa figuration^{cxviii} ». A l'Université, par le détachement familial qui s'effectue, c'est aussi et surtout d'un détachement de l'objet dont il est question

cxv Cf. « Ceux qui échouent du succès », in « Quelques types de caractères », in *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (1916), tr. fr., Paris, Gallimard, 1985. Freud y décrit des névroses liées à la réussite (névroses de réussite).

cxvi Mâle P., « Névrose d'échec et d'inhibition de l'adolescent et de leur traitement », in *La crise juvénile*, Paris, Payot, 1982, p. 222-237.

cxvii Gutton Ph., 1998, op. cit, p.68.

cxviii Ibid., p.69.

pour le jeune adulte, en lien avec le « détachement et l'originalité que l'on attend d'eux » (Lapeyronnie et Marie 1992).

Ce détachement de l'objet *transite*, via une idéalisation de ce dernier, vers l'élaboration d'un Idéal du Moi. L'idéalisation objectale, en particulier parentale, est à la fois nécessaire aux processus de subjectivation, mais peut aussi y devenir un obstacle. L'idéalisation de l'objet universitaire, voire sa mise sur un piédestal^{cxix}, permettrait à l'objet « d'échapper à la violence pubertaire (...) Le risque est la sidération par la fascination, que l'objet "trop idéalisé" est susceptible de provoquer et l'impression de déchéance, d'éviction, d'exclusion^{cxx}», et nous rajouterions de honte, en tant que pathologie de l'idéal dont l'échec universitaire serait aussi un signe.

IV.3.3 Positionnement psychique du jeune adulte vis-à-vis des objets archaïques

Au-delà d'une problématique de l'échec, le passage vers l'Université, de manière corrélative aux remaniements pulsionnels liés au processus de subjectivation du post-adolescent, viendrait interroger la permanence de l'objet en tant que *base de repli narcissique*. Le réveil du souvenir de la perte, voire de l'abandon, peut engendrer une décompensation avec tentative de *retrouvailles* d'un idéal narcissique. Le cas de Jean, qui présente en consultation une bouffée délirante, illustre bien ici ce mécanisme de tentative de *retour à l'objet*.

Nous analyserons ensuite les mécanismes d'idéation suicidaire et de passage à l'acte s'inscrivant dans la perspective d'un Idéal du Moi devenu persécuteur, issu lui-même d'un Surmoi archaïque sadique. De par une adhésion à l'objet, il en résulte une altération de la capacité de subjectivation maintenant le sujet dans un masochisme érogène associé à une position mélancolique, par une difficile élaboration de la perte.

Jean ou la tentative de *retour à l'objet*.

Jean est un jeune homme de 20 ans inscrit en deuxième année de DEUG, qui vient en consultation en urgence, amené par deux de ses amis. Selon eux, il tient des propos

cxix Phénomène fréquent en milieu créole réunionnais compte tenu des données sociologiques évoquées.

cxx Ibid., p. 70.

incohérents, ne dort plus depuis trois ou quatre nuits après une soirée « feu de camp » où il aurait commencé à parler de son passé. Le temps que je le reçoive, il est assis dans la salle d'attente, écrivant sur un cahier de manière compulsive et arrachant les pages les unes après les autres.

Son discours manque de cohérence ; des épisodes de son passé alternent avec l'évocation de problèmes actuels notamment autour de sa sexualité et de *ses racines* qu'il recherche. Sa mère est omniprésente dans son discours :

« Je me masturbe beaucoup, ma mère m'a surpris une fois

Des gens tombent amoureux de leur mère ».

Voici quelques extraits que je retrouve sur les papiers qu'il me laisse :

« Maman : Je bois, je fume, j'ai des problèmes, j'arrive pas à en parler, aide-moi s'il te plaît.

Je vais me chier dessus.

Amour, couple, sexe, masculin, féminin ».

Nous sommes en présence ici d'une décompensation sous forme de régression. Jean sera hospitalisé dans la journée en HDT en établissement public de santé mentale. Le diagnostic du médecin psychiatre confirmera une « bouffée délirante polymorphe posant le problème d'une pharmaco-psychose alcoolo cannabique, sous réserve d'une entrée dans la schizophrénie ».

Jean vit seul avec sa mère, son père est mort alors qu'il était en bas âge. Selon ses amis, il ne leur parlait jamais de sa famille et de son passé. L'ensemble de ces éléments est revenu associé à une bouffée délirante qui fait suite à une consommation excessive d'alcool et de zamal (cannabis local). Ici le Moi est débordé par l'infantile et opère un processus de régression avec une recherche de ses assises narcissiques.

La tentative de suicide comme symptôme d'un impossible lien avec les objets internes

Nous sommes amenés à rencontrer en consultation une population nombreuse présentant des symptômes de malaise et d'angoisse profonde associés à des idées suicidaires plus ou moins

prégnantes. Moins nombreux sont ceux ayant déjà fait un passage à l'acte ou étant très proches de le faire.

Il n'est cependant pas rare, en Service Universitaire de Médecine Préventive, de recevoir en urgence des patients seuls ou accompagnés par des amis inquiets devant un scénario suicidaire présenté de manière récurrente par celui-ci.

La tentative de suicide (T.S.) pose la question de l'échec du sujet à se projeter dans l'avenir et à maintenir un investissement suffisamment positif de lui-même. Le point de départ d'une T.S. se situe dans une réalité externe qui fait défaut et devient blessante : « C'est la relation d'objet qui est en général au premier plan et à laquelle est dévolu le rôle déclenchant, mais ce sont les failles du narcissisme qui en font la gravité, telle une maille qui file et entraîne toute la trame » (Jeammet, 1994).

La tentative de suicide comme une perte de lien avec autrui, mais aussi avec soi, renvoie à la non-permanence de l'objet avec un défaut d'idéalisation de l'objet. La conceptualisation de Guillaumin sur la post-adolescence en tant que « deuil impliquant un travail d'introjection profonde » de l'objet nous invite à réfléchir sur la notion de lien.

La plainte, souvent exprimée, de ne pouvoir nouer des nouveaux liens à l'Université, fait référence à un deuil de l'objet impossible et inacceptable pour le sujet post-adolescent. Cette difficulté dans la relation à autrui, ce sentiment *d'être perdu* révèle l'absence ; absence de l'objet ou plutôt présence de l'absence révélant un manque de lien en interne pouvant déboucher sur du vide, un vide terrorisant invitant au suicide comme ultime recours contre l'angoisse.

L'idée suicidaire répondrait à une difficulté particulière, l'incapacité à supporter la perte et l'inefficacité à réparer l'objet. Pour Alléon et al., (1994, p.142), « l'essentiel de la conflictualité chez ces sujets se situe autour du lien sujet/objet interne-objet externe ». L'idée suicidaire deviendrait pour le sujet la seule issue face à son agressivité et à la séparation insupportable, le conduisant à utiliser les mécanismes d'identification à l'agresseur.

Dans leur étude psychopathologique des tentatives de suicide en milieu universitaire, Alléon et al., (1994) ont fait le constat, chez les étudiants exprimant des idées suicidaires, de l'importance des fixations phalliques, d'une dépendance aux objets idéalisés avec prégnance de l'imgo maternelle : « La destructivité, liée à cette imago paternelle trop idéalisée, inaccessible, inattaquable, se déplace sur l'imgo maternelle phallique, qui devient fortement prégnante préservant ainsi le père. Sans le recours au père, elle reste clivée, terrifiante ou

idéalisée. Le déplacement de cette imago sur l'objet externe nouvellement investi oblige bien souvent le sujet à avoir recours à l'identification à l'agresseur s'il veut conserver l'objet^{cxxi} ».

Le temps universitaire, par la césure qu'il représente dans la vie du jeune adulte, sera irrémédiablement traversé par le vécu d'angoisse autour de la séparation, de la castration, tels des « bastions contre l'angoisse de mort^{cxxii} ». Cette angoisse, avant qu'elle n'envahisse complètement la sphère de la pensée du sujet, devra trouver des lieux d'expression. Elle devra, particulièrement, dans certains cas, être médiatisée par la parole dans un cadre thérapeutique, car à sortir du registre de la pensée et de la parole, il y a risque du passage à l'acte, ce que nous analyserons chez Christophe.

cxxi Allèon A.M.; Morvan O.; Mouchet A., 1994, p. 149.

cxxii Ibid., p. 143.

Christophe, *jeté aux lions*.

Christophe est un étudiant de 21ans inscrit en DEUG 2. Il fait partie d'une fratrie de trois enfants. Il habite seul en semaine et rentre le week-end chez ses parents.

La consultation commence par des reproches qu'il fait à ses parents. Pour lui, ils n'ont pas su élever leurs enfants. Sa plainte s'exprime dans un premier temps autour du manque de reconnaissance ; puis ce seront des limites dont il sera question. En effet il reproche à son père de ne pas avoir mis assez de limites.

« A un Jour de l'An, il m'a surpris avec un joint, il m'a demandé de rentrer à la maison et m'a demandé "tu veux du champagne ?" » !

Dans un deuxième temps seront abordées ses difficultés à vivre sur Saint-Denis.

« Maintenant, "je suis jeté aux lions".

Toute cette hypocrisie à Saint-Denis ou à la faculté.

J'arrive pas à avoir des contacts avec les gens ici. Je me renferme. Le contact me fait mal. Je me refuse à avoir des relations plus fortes que des contacts.

Je sais pas pourquoi, c'est plus fort que moi, j'ai pas envie de les connaître. Des fois je me dégoûte de moi-même, je suis dégueulasse ».

D'emblée, le discours de Christophe présente des caractéristiques intéressantes : un manque de limites autour d'une attente de la loi paternelle et des difficultés de positionnement relationnel, avec un aspect dépressif et une dépréciation de soi. Le passage à l'état adulte, par des remaniements archaïques génitaux, en appelle à une position masochiste violente face à une figure paternelle et un environnement imaginés comme sadiques.

« Je leur montre que je veux m'approcher d'eux, mais je m'approche pas d'eux. C'est de l'hypocrisie. Le pire, c'est moi qui leur reproche d'être hypocrites ».

Le recours à la loi, au sens surmoïque, à la représentation du père de la horde primitive, permet à l'individu d'affronter les conflits archaïques.

Cette représentation fait défaut à Christophe qui se plaint finalement d'un père *trop humain*. C'est le *trop* qui met en difficulté d'aménagement, par *trop d'absence* ou *trop de présence* de l'imgo.

Nous observons des effets « d'excitation paroxystique » (Guillaumin, 1985) ayant dépassé un seuil, rendant difficile l'utilisation de l'énergie déliée dans l'aménagement de la séparation, l'élaboration des buts de vie personnels ou les choix d'objet. Le deuil devient ici difficile à

élaborer avec des objets que Guillaumin qualifie « d'adhésifs et plus ou moins persécuteurs ». Ces objets, érotisés dans une forme de sado-masochisme où objets et sujets se confondent, « demeurent inexpulsables et inintrojectables à la fois ». Ils n'ont pu, selon l'auteur, être projetés sur des parents que le sujet aurait pu perdre. Ce qui nous apparaît primordial ici, c'est que le sujet se sent inefficace à réparer l'objet maternel. Pour le protéger, il retourne l'agressivité à l'égard de l'objet vers l'extérieur. Dans le même temps, s'opère une tentative de recours à l'imgo paternelle qui reste trop distante et teintée de sadisme.

Pour que l'extérieur puisse être investi de manière sereine, le sujet doit pouvoir s'appuyer en interne sur une relation d'objet permanente, suffisamment étayante, objet qui aura pu, comme nous l'avons expliqué plus haut, être détruit de manière subjective par le sujet tout en continuant à exister.

A la lumière des éléments présentés nous pouvons faire l'hypothèse que l'imgo maternelle de Christophe est projetée sur l'extérieur. La rencontre avec l'Université, par le manque qu'elle fait ressentir, génère l'angoisse. Toute tentative de réassurance par l'objet est vaine, ce qui aboutit à de l'agressivité vis-à-vis de celui-ci. Le mécanisme de défense d'identification à l'agresseur est ici opérant, l'agressivité est détournée vers l'extérieur afin de préserver l'objet.

Dans le cas présenté, l'extérieur est imaginé comme dangereux et agressif. Les excitations générées par la confrontation à l'extérieur sont gérées de manière fantasmatique sous forme de masochisme érogène pouvant entraîner des conduites toxicomaniaques ou de scarifications corporelles, par exemple. Le corps du garçon trouve alors des modalités de gestion des excitations internes et externes toutes deux vécues sur un mode intrusif. Cette intrusion fait ici écho à un Surmoi homosexuel archaïque et sadique.

« Maintenant, je suis jeté aux lions (...) je suis dégueulasse.

Avant j'avais l'impression que je ne pouvais jamais souffrir. J'ai voulu m'ouvrir les veines, tout le monde me faisait chier. J'ai dit à mon père qu'il me fait chier ».

Il me montre en même temps des traces de brûlure avec une cigarette sur ses bras. Christophe présente par la suite un discours de nature délirante.

« Des voix à l'intérieur avec des gens que je connais bien. Elles me disent que je suis dégueulasse ».

Nous sommes en période d'examens et il avoue avoir augmenté sa consommation de zamal^{cxixiii}, d'un joint par mois à deux par semaine, avant les examens. L'utilisation du zamal aura été un élément potentialisant la nature délirante du discours.

Christophe présente, selon nous, une problématique narcissique de type limite dont Jeammet (1998) constate une forte progression. Cette problématique se caractérise entre autre par « une contrainte du Moi pris entre l'angoisse d'abandon et celle d'intrusion ; contrainte d'éviter les désirs objectaux parce qu'ils menacent l'équilibre narcissique ».

Nous retrouvons ainsi chez Christophe une revendication de nature affective. Il reproche à ses parents de « *tout donner* » à son dernier petit frère alors que « *lui n'a rien eu* ». Associée à cette demande affective, la peur de l'intrusion par l'autre est fortement présente alors qu'il présente paradoxalement une position d'attente homosexuelle de jouissance de la Loi du père.

« Le contact me fait mal. (Il a l'impression d'une conspiration). Des yeux autour de moi, vous avez vu "Matrix", "the Truman show?" Elle me parle à moi la T.V.

J'ai l'impression que les gens me regardent, ils disent des choses dans leur tête. Quand quelqu'un me parle, je cherche ce qu'il a voulu dire pour voir s'il veut me porter atteinte ou pas, me faire du mal moralement et physiquement, c'est pas forcément de sa faute, ma faute aussi car je cherche ; trouver du mal là où y'en a pas ».

L'angoisse est ici trop forte, la levée du refoulement s'effectue brutalement, la tentative de suicide ou le délire peuvent alors advenir. Le sujet est en proie à un conflit avec des imagos archaïques qui doivent laisser place à des imagos supports d'identifications possibles, porteuses d'un phallus et ultérieurement sexuellement différenciés. C'est à ces conditions que pourra s'élaborer le processus d'adultisation dans une capacité de se vivre seul et en lien à l'autre.

Nous avons présenté ici un exemple de processus psychique de dégagement des figures parentales, en cours de post-adolescence, à travers l'angoisse de la perte de parties du Moi (renvoyant à la castration), se traduisant par un rapport dépressif à la réalité tel que nous l'observons auprès de nombreux étudiants en consultation. Cette angoisse de la perte peut se traduire par un retour de l'agressivité contre soi par le suicide comme le décrit Freud (1920) dans son article « Psychogenèse d'un cas d'homosexualité féminine » : « nul ne trouverait peut-être l'énergie nécessaire pour se tuer s'il ne tuait pas en même temps un objet avec

cxixiii Nom donné au cannabis local.

lequel il s'est identifié, tournant ainsi contre lui-même un désir de mort primitivement dirigé contre autrui ».

Dans le cas de décompensations psychotiques, dont le taux est plus élevé que dans la population générale pour la période 18-25 ans, il peut y avoir un effondrement narcissique venant révéler une fragilité du Moi. Le sujet vit une relation perturbée avec les objets de la réalité. La relation est difficile, voire impossible. La libido n'étant pas ou plus investie sur les objets externes, elle ne peut se reporter sur le Moi de l'individu. Par identification à l'objet perdu, dans une position mélancolique, le sujet s'agresse. Le risque est que l'individu s'identifie au néant. Cette identification au néant est à associer au traumatisme possible sous l'effet de la séparation, dans une menace de l'intégrité psychique.

IV.4 Aspects traumatiques du processus post-adolescent. : Vers une nécessaire initiation

« La plupart des individus passent insensiblement de l'adolescence à une apparente maturité en traversant un âge mal défini que l'on peut dénommer « post-adolescence ». Période consacrée aux « expériences » mais pendant laquelle on évite de prendre de graves décisions. Et souvent il faut avoir été frappé par quelque malheur - maladie, accident, mort d'êtres chers - pour se résoudre à quitter ce que E.H. Erikson a appelé le moratoire psychosocial de l'adolescence prolongée ».

A.Bejin^{cxxiv}.

Le concept de traumatisme est issu du grec ancien « traumatismos ». Il signifie la blessure faite au psychisme provoquée par l'effroi de la conscientisation du sujet d'être construit autour d'un vide.

La post-adolescence serait à analyser au regard du traumatisme, ce temps se caractérisant par une rencontre avec l'angoisse de mort dans un travail de deuil des objets parentaux. L'instant traumatique est imprévisible, confrontant au réel de la mort, car l'inconscient ne dispose d'aucune représentation mentale préalable pour l'accueillir. Cette confrontation fait non-sens, telle une rencontre avec le néant, submergeant le sujet d'angoisse devant une disparition, voire une dissolution possible du Moi.

La souffrance traumatique place le sujet devant un *abîme de solitude* dont le fond possible serait celui d'une certitude pour le sujet : l'irréversibilité de la mort pour lui et ses ascendants. Seules des assises narcissiques solides permettront au jeune adulte de ressentir *une vivance plus intense* du fait de la traversée et la sortie de cet abîme.

La situation traumatique comprend deux temps spécifiques :

Premièrement, celui du trauma par effraction psychique et présence dans l'appareil psychique d'une figuration de la mort de soi.

Deuxièmement, le temps du traumatisme qui correspond au processus de gestion dans le temps de l'effraction traumatique.

cxxiv Bejin A., 1983, p.130.

Dans notre acception, le traumatisme aurait une valeur initiatique, à condition d'une gestion du trauma débouchant sur des mutations psychiques chez l'individu, dans un rapport plus ou moins profond et modifié à lui-même, à sa propre existence et aux autres.

La rupture de sens aura désorganisé un univers intime ordonné (ou pare-excité), avec un surgissement de l'angoisse de mort en lien avec la sexualité. Cette angoisse liée, notamment, au deuil des objets parentaux, peut-être traversée avec l'intégration par le nouvel initié, de sa dimension sexuée. Celle-ci s'inscrit dans une relation à l'autre social, à condition d'avoir accepté et dépassé la honte liée à la transgression fantasmatique de l'interdit de l'inceste.

Le rite d'initiation au sens de Durkheim (1912) signifie l'exigence d'un dépassement : l'homme y apprend à se *surmonter*, c'est-à-dire surmonter en lui la nature et réaliser en lui la société. Le passage à la vie universitaire demeurerait, selon nous, un rite initiatique, dans le sens d'une confrontation à la mort psychique et à la castration. Se *surmonter* équivaut à renoncer à sa *toute puissance*, renoncement consécutif à un travail de meurtre psychique, tel *un phénix renaissant de ses cendres*. L'interdit de l'inceste accepté devient réellement protecteur et libérant, l'objet de Connaissance pouvant alors être pleinement investi. La dimension phallique, force nécessaire à l'accomplissement du rite, doit être dépassée pour intégrer la phase génitale de la rencontre avec l'autre sexe et l'intégration dans le psychisme de la dimension sociale comme synonyme du principe de réalité.

L'espace thérapeutique deviendrait espace de conquête du phallus et espace d'expression de la génitalité avec des risques de séduction, notamment sur un versant hystérique. Ces risques concernent le narcissisme du thérapeute qui pourrait ainsi se trouver nourri et tenté de maintenir un type de relation transférentielle et contre-transférentielle évitant *sa propre mort*^{cxxv}.

La maturité est le résultat de ce temps de croissance de la sexualité humaine ; par l'instauration d'une néo-latence, il permet un dépassement du meurtre du rival œdipien, mais aussi du parent de l'autre sexe, le sujet *pactisant* ainsi avec ses identifications.

Dans *Initiations, rites, sociétés secrètes* (p.108), Mircea Eliade (1959) nous fournit un superbe exemple de rite initiatique, sous forme « d'initiation supérieure », dont le parallèle avec le passage en vie étudiante nous semble tout à fait significatif d'une possible croissance de la sexualité à travers le temps d'une *sexualité sociale*.

cxxv Nous serions tenté d'écrire ici que tout psychothérapeute doit être porteur en lui-même d'une dimension masochiste-érogène. Ce n'est pas sans rappeler la référence au mythe du père primitif et de la horde originaire (Freud, 1939) qui, en étant dévoré, se maintient en vie éternellement, répondant ainsi au fantasme d'immortalité : « comme l'homme primitif, notre inconscient ne croit pas en la possibilité de sa mort et se considère comme immortel » (Freud S., 1915a).

« Arrêtons-nous maintenant sur un culte secret australien, Kunapipi, encore vivant dans l'Arnhem Land et le Northern Territory de l'ouest et du centre. Dans la perspective de notre recherche son intérêt est double : d'une part, bien que les cérémonies les plus importantes soient exclusivement masculines, l'idéologie du Kunapipi est dominée par le symbolisme religieux féminin, et notamment par la figure de la Grand-mère, source de la fertilité universelle : d'autre part, il s'agit d'un scénario initiatique dont la structure nous est déjà connue - car le principal moment comporte un avalement rituel - mais qui présente aussi des éléments nouveaux. Autrement dit, Kunapipi constitue un excellent point de départ pour notre recherche comparative concernant la continuité des thèmes initiatiques. Ne peuvent être initiés au culte de Kunapipi que les jeunes gens qui ont déjà participé aux cérémonies de puberté. Il ne s'agit pas d'un rite de passage d'une classe d'âge à une autre, mais d'une initiation supérieure, ce qui confirme une fois encore le désir de l'homme primitif d'approfondir son expérience et ses connaissances religieuses.

Le but du rituel Kunapipi est double : 1) L'initiation des jeunes gens, 2) le renouvellement des énergies qui assurent la Vie cosmique et la fertilité universelle. Ce renouvellement s'obtient par la réactualisation du mythe originel. La puissance sacrée détenue par les Êtres surnaturels est libérée par la répétition des actes posés par ces êtres dans les Temps du rêve (...) Les novices sont introduits dans ce mystère et, à cette occasion, la communauté toute entière et le milieu cosmique environnant baignent dans l'atmosphère des Temps du Rêve. Le Cosmos et la Société sortent régénérés. Il est donc évident que l'initiation d'un groupe de jeunes hommes intéresse non seulement leur propre situation religieuse, mais aussi celle de la communauté. On trouve ici le germe d'une conception qui sera développée dans les religions supérieures, savoir, que la perfection spirituelle d'une élite exerce une influence salutaire sur le reste de la société ».

A l'image de cette recherche de perfection, l'Université et la formation qu'elle dispense, exercent une influence sur la société dans laquelle elle s'inscrit, l'activité de recherche étant un vecteur pour penser, élaborer, construire et structurer une société. Elle met les sujets en lien autour d'un objet commun de Connaissance.

Paradoxalement si l'Université reste vécue par de nombreux étudiants comme un lieu de solitude, c'est bien que le vécu de cette dernière comme une expérience de vie intégrée et dépassée demeure une condition nécessaire au sujet afin de développer sa capacité à créer du lien avec autrui. La régénérescence dont parle Eliade concernerait, pour nous, une

régénérescence libidinale au sein d'un temps d'affermissement dans la croissance de la sexualité.

« (...) Dans le Temps du Rêve, deux sœurs, Wauwalak, dont l'aînée venait d'accoucher sont parties vers le Nord. Ces deux Sœurs sont en réalité des Mères. Le nom du culte, Kunapipi se traduit par « Mère » ou « Vieille Femme ». Après un long voyage, elles se sont arrêtées auprès d'un puits, se sont fait une hutte, ont allumé le feu et ont essayé de cuire quelques animaux. Mais les animaux s'enfuyaient du feu et allaient se jeter dans le puits. Car, expliquent maintenant les aborigènes, les animaux savaient qu'une des Sœurs, impure à cause de ses couches récentes, ne devait pas s'approcher du puits où se trouvait le grand serpent Julunggul.

En effet, attiré par l'odeur du sang, Julunggul sortit de son repaire souterrain, se dressa menaçant - ce qui provoqua les nuages et les éclairs - et s'approcha de la hutte. La sœur puînée essaya de l'éloigner en dansant, et ces danses sont réactualisées durant le cérémonial Kunapipi. Finalement, le Serpent enveloppa de salive la hutte où se trouvaient les deux sœurs et l'enfant, et l'engloutit, se dressant ensuite tout droit, la tête vers le Ciel. Peu de temps après, il vomit les deux Sœurs et l'enfant. Mordus par des fourmis blanches, ils revinrent à la vie - mais Julunggul les engloutit de nouveau et cette fois-ci pour de bon ».

L'accès à la co-naissance, devient donc une seconde naissance qui ne peut s'envisager ici qu'entre une figure maternelle et une figure paternelle fécondante (la salive), les deux figures que devra intégrer en soi, de manière pacifiée, le nouvel étudiant. La mort est confrontée et dépassée puisque les sœurs et l'enfant reviennent à la vie, se transmutant en « vie éternelle » une fois englouties par le serpent. La suite du récit de Mircéa Eliade est intéressante par le lien avec le mythe du père primitif décrit par Freud.

« Ce mythe sert aussi de fondement, en dehors du Kunapipi, à deux autres rituels, dont l'un, *djunggawon*, constitue le rite initiatique de puberté. L'origine de tous ces rituels est expliquée par les aborigènes de la manière suivante : un python -Lu'ningu-, ayant vu Julunggul engloutir, puis rendre les deux Sœurs, voulu l'imiter. Il se mit à errer à travers le pays en engloutissant les jeunes gens, mais il les rendait morts, réduits parfois à l'état de squelettes. Courroucés, les hommes le tuèrent et lui élevèrent ensuite un monument qui le représentait : ce sont les deux poteaux nommés *jelmanlandji*. Pour imiter le sifflement du Serpent, ils ont façonné des *bull-roarers*. Finalement le chef de la cérémonie s'était coupé le bras, en disant : “ Nous nous faisons semblables à ces deux femmes”.

Dans le rituel Kunapipi, les jeunes néophytes abandonnant le camp principal pour le terrain sacré, passent pour être avalés par Lu'ningu, comme il a avalé les jeunes gens à l'Époque du Rêve et dans les temps anciens ils devaient se tenir loin des femmes pour une période de deux semaines à deux mois qui symbolisait leur séjour dans le ventre du Serpent. Mais les deux Serpents, Julunggul et Lu'ningun, sont confondus car, en rejoignant le camp principal, les hommes déclarent aux femmes : “tous les jeunes garçons sont partis aujourd'hui, Julunggul les a avalés”(...) Les néophytes, assimilés aux deux Sœurs, sont censés être engloutis par le Serpent ; en entrant dans le terrain sacré, ils retournent dans l'utérus de la Mère. En effet, ils sont peints avec de l'ocre et du sang obtenu en s'ouvrant les veines du bras, représentant le sang des deux Sœurs Wauwalak. Ils ressortiront spirituellement re-nés, “leur esprit ressort tout neuf” (Berndt 1951) ».

Cette initiation par le rituel Kunapipi porte sur un thème ordonné et construit autour d'une nouvelle naissance, thème repris dans un grand nombre de mythes initiatiques. L'idée de la régression corrobore les fragilités psychiques observées chez les étudiants (Danon-Boileau, 1975 ; Paysant, 1995 ; Vauthier, 1998). Cette nouvelle naissance est liée, comme nous l'avons montré, au travail psychique vis-à-vis des objets parentaux ; travail d'élaboration, souvent sans médiation possible autre que le sujet lui-même en milieu universitaire.

IV.4.1 Le rapport à l'événement traumatique : une expérience d'extrême solitude

« Celui qui sait, souvent est seul. Mais cette solitude est le prix qu'il doit payer pour ce qu'il sait ».

Martin Gray

Le processus d'individuation et de différenciation au cours de la post-adolescence débouche sur une autonomisation par rapport aux objets primitifs, sous forme de « deuil des objets omnipotents de l'enfance » (Guillaumin, 2000). Ce processus risque d'être entravé par des excitations pulsionnelles liées à des fixations prégénitales à allure traumatique au sens Freudien, sous forme d'afflux d'excitations^{cxxvi} et d'un travail urgent de l'appareil psychique pour gérer celles-ci : « Cette réorganisation post-adolescente s'opèrera alors avec les indispensables dissociations appropriations identifiantes, faisant entrer en jeu toutes les sources pulsionnelles et réarticulant les étayages sur de nouveaux objets^{cxxvii} ». Cet étayage s'appuie sur un renoncement sous forme d'épreuve, instituant une rupture dans l'histoire de l'individu : « je » n'est plus tout à fait « moi » comme le souligne Denis Vasse (1983). Le trauma, vécu comme une agression narcissique majeure, vient perturber la continuité psychique du sujet par une modification de ses représentations antérieures du monde.

Rapporté au concept de post-adolescence, la notion de traumatisme s'applique dans le sens d'une nouvelle naissance à un environnement. L'environnement psychique doit se dépeupler, les objets maintenus à la périphérie du Moi seront introjectés, plongeant le sujet dans une sensation intense de solitude.

La découverte de la solitude initie la possibilité pour le sujet de se *ressentir vivre entièrement*. C'est ainsi ce que déclare Marion dans la scène finale du film de Wim Wenders, *les ailes du désir*, à Damiel, l'homme qu'elle aime et retrouve.

« Je n'ai jamais été solitaire, ni seule, ni avec d'autres. Mais j'aurais aimé être enfin solitaire. La solitude ça veut dire : je suis enfin entière. Je peux le dire maintenant, car ce soir je suis enfin solitaire. Il faut en finir avec le hasard ! Nouvelle lune de décision ! Je ne sais pas s'il y a un destin, mais il y a la décision ! Décide-toi !^{cxxviii} ».

cxxvi Une symétrie s'observant entre danger externe et danger interne.

cxxvii J.Guillaumin, 2000, p. 391.

cxxviii Scénario écrit par W. Wenders et P. Handke P, 1987, p. 164.

« Etre enfin entière » vient signifier ici la possibilité pour le personnage de devenir sujet de son existence et présent dans la relation. Le souhait et les difficultés d'engagement durable avec un représentant de l'autre sexe représentent ainsi des motifs courants de demandes de consultations^{cxxix}.

Le travail d'introjection profonde, et donc de deuil des objets, est fondamental dans l'élaboration traumatique et conditionne la capacité pour le sujet de poser *un jugement d'existence*. La confrontation à la perte est inéluctable. C'est bien cette perte qui peut prendre valeur traumatique par le risque de confrontation au vide et à l'angoisse de mort qu'elle provoque. La capacité, non seulement d'élaborer une position dépressive, mais d'en *jouir* par l'énergie psychique ainsi libérée et disponible pour des nouveaux investissements, caractérise l'adulthood.

La possibilité pour le sujet d'envisager la mort, marque un changement dans la personnalité d'un sujet, à l'image de ce que rapporte Louis Croq (1999) à propos de cette impression commune à tous les traumatisés « d'être devenus autres ».

cxxix Cf. A.Braconnier, 2000, p. 458.

IV.4. 2 Traumatisme de la perte et problématiques narcissiques

Face au risque de la perte de l'objet, les mécanismes de défense (déli et clivage en particulier) peuvent s'installer dans une tentative de maintien de l'intégrité du Moi. L'identité du sujet portera des *cicatrices* dont la *guérison* s'organisera autour d'une pathologie du Soi, dans l'acception de Kohut^{cxix} (1971). Ce Soi, en tant que « contenu de l'appareil mental », est une structure psychique investie d'énergie instinctuelle mais n'en est pas une instance. Les déficiences de ces patients tiennent au fait qu'ils sont demeurés fixés à des configurations archaïques du soi grandiose et/ou à des objets archaïques, surestimés et narcissiquement investis. Ces configurations archaïques n'étant pas intégrées au reste de la personnalité, en ayant laissé place à des configurations œdipiennes, la personnalité adulte se trouve appauvrie. Elle est ainsi privée des énergies investies dans ces structures anciennes et /ou soumise à leurs exigences archaïques.

Le processus de post-adolescence, lorsqu'il est entravé, vient révéler des problématiques narcissiques de type limite (Cf. cas de Christophe^{cxixi}) L'évitement des désirs objectaux afin de ne pas menacer l'équilibre narcissique entraîne une forme d'immobilisme de la vie psychique avec impossibilité d'envisager la perte de l'objet associée à une difficulté d'investissement de nouveaux objets affectifs ou sociaux. Le Moi est en proie à des objets archaïques, intrusifs persécuteurs ou abandonniques.

La menace de l'intrusion serait à relier à la fonction d'intrusion (Faimberg, 1987) caractéristique de la régulation narcissique d'objet qui expulse en l'enfant tout ce qu'il rejette de lui et développe ainsi une forme d'aliénation de la relation.

L'angoisse d'abandon se traduit par une menace d'intégrité du Moi qui, du fait de sa partie clivée identifiée à l'objet, appréhende la séparation, voire la perte et la castration associée. Objet et sujet se maintiendraient mutuellement dans une position réciproque de toute puissance présentant un risque mélancolique pour lutter contre la honte, en position de miroir où la proposition d'un : « c'est toi » de la mère en direction de l'enfant qui donnera un : « c'est moi » authentifié par cette dernière, s'inverse.

cxix Kohut H., 1971, p. 7.

cxixi Chap. III.2.2 La tentative de suicide comme symptôme de la perte du lien.

L'introjection profonde des objets parentaux, caractéristique de la post-adolescence, appelle à une séparation de ces objets qui amène le sujet à une position dépressive. Cette position est difficile à tenir pour les sujets présentant des problématiques narcissiques. Elle marquerait la capacité de séparation et d'individuation, qui ne peuvent se réaliser sans qu'ait eu lieu auparavant intériorisation et identification à un objet interne, entier, étayant, gage de sécurité et d'amour malgré l'agressivité du sujet auquel il aura été soumis.

Le travail psychique de la post-adolescence vient confirmer l'élaboration de cette phase dépressive par une reconquête de son agressivité par le sujet dans une évolution libidinale ou Eros et Thanatos peuvent désormais co-exister en paix. L'énergie libidinale peut alors investir et créer de nouveaux objets extérieurs de jouissance possible.

V Hypothèses

Ce ne serait pas l'Université qui serait à mettre en cause dans la souffrance étudiante, celle-ci ne serait que le terrain d'expression de cette souffrance relative à des problématiques psychiques bien spécifiques à la post-adolescence. Le processus psychique de la post-adolescence, caractérisé par un travail d'affermissement de la mise à distance des objets parentaux sous forme « d'introjection profonde » (Guillaumin, 2000) et de repositionnement vis-à-vis de ces derniers, vient *convoquer* la génitalité du sujet, cette génitalité supposant une capacité de différenciation sexuée dans une perspective relationnelle.

L'entrée à l'Université serait pour nous comparable à une véritable épreuve initiatique, par la capacité pour le sujet à « retravailler l'Œdipe, et donc également le meurtre et la mort dans son rapport à la castration » (Alléon et Morvan, 1990), dans une perspective de construction identitaire d'un adulte en devenir. La variabilité des possibles au niveau de l'orientation, des choix de vie personnels, des engagements relationnels, serait un élément déclenchant en terme d'économie pulsionnelle, conduisant à un remaniement par un travail du psychisme autour des images parentales. Cette initiation viendrait prendre la forme d'une expérience d'affiliation à *un corps social étudiant* par le vécu de séparations et l'acceptation de la castration. L'Université, par les séparations qu'elle impose, viendrait réveiller les angoisses inhérentes à la séparation de l'objet. Cette angoisse serait ainsi potentialisée par le processus de post-adolescence impliquant un détachement stable et définitif des figures parentales. Ce détachement présenterait ce que nous qualifions de *risque mélancolique*. Il s'agirait pour le jeune adulte de maintenir en soi l'objet (ou partie), sous forme d'introjection de l'objet perdu dans une partie clivée du Moi. Ce risque serait d'autant plus amplifié que sujet et objet se maintiendraient dans une forme d'aliénation narcissique réciproque, afin de lutter contre l'épreuve de la séparation. « Introjection d'objets parentaux désormais morts-vivants » (Guillaumin, 2000, p.390) et *risque mélancolique* pour le sujet iraient ainsi de pair.

Le temps universitaire serait celui d'une révélation et d'un dépassement psychique possible des blessures narcissiques liées aux vécus antérieurs de séparation. Les observations de symptômes à allure psychotique viendraient signifier une période de fragilité particulière. Cette vulnérabilité se traduit dans les faits, par des mouvements de décompensation plus nombreux que dans la population générale (Paysant, 1995 ; Vauthier, 1998). Elle serait

significative du travail d'élaboration et de consolidation du psychisme dans des retrouvailles avec des imagos archaïques, intrusives, possessives ou abandonniques, auxquelles devront se substituer des imagos œdipiennes.

L'entrée à l'Université, décrite comme « une expérience traumatisante » par les sociologues Lapeyronie et Marie (1992) recouvre une réalité psychique que la sociologie ne peut appréhender. Ce qui, autour de vécus de séparations antérieures, telles que des impressions ou des traces mnésiques, n'a pu être intégré dans un contexte significatif, reviendrait au devant de la scène psychique dans un mouvement « d'après-coup » (Freud, 1895). Le présent du traumatisme, ce n'est pas tant le passé de l'événement, mais le souvenir de ce passé et les représentations inconscientes qui y sont associées. Ces représentations concernent en particulier la mort et la sexualité, intimement liées, et difficilement gérables pour la conscience. Le souvenir et ces représentations finissent par hanter le sujet si elles n'ont pu être médiatisées et métabolisées par la parole ; cet insupportable du traumatisme aura été effacé dans une mesure d'urgence, sous forme de déni, sans disparaître réellement, avec un risque d'immobilisme libidinal. La notion de traumatisme apparaît ici comme un réel^{cxxxii} de solitude difficilement supportable pour le Moi.

La séparation du corps de la mère et les phases successives de l'élaboration de la subjectivité du nourrisson et de l'enfant, seraient ainsi retraversées fantasmatiquement à l'occasion de cette rencontre avec l'Université en tant qu'*alma mater*. Cette rencontre, dans une perspective du *devenir adulte*, impliquerait de retraverser les deux niveaux d'angoisse que sont l'angoisse de séparation et de castration en se confrontant à la réalité du monde social étudiant.

Ces angoisses conduiraient à un vécu prégnant de la solitude, telle une *solitude de l'angoisse*, devant notamment l'angoisse de mort. La capacité de vivre cette angoisse est signe de maturité, car au-delà d'une forme d'angoisse de castration, elle inscrit dans le psychisme du sujet la mort possible, psychique et biologique, des parents et aussi du sujet lui-même. Elle permet d'une part, l'inscription du sujet dans la génération et dans son environnement en tant que principe de réalité et signe, d'autre part, un temps d'affermissement dans la croissance de la sexualité. Nous qualifierions ce temps de *sexualité sociale*, défini par une génitalité affirmée, voire affinée, dans une relation possible d'altérité où les désirs réciproques se rencontrent, s'élaborent, en investissant le champ de la réalité sociale.

cxxxii Le terme de « réel » est ici à prendre dans son acception lacanienne en tant qu'impossible. « défini comme l'impossible, il est ce qui ne peut-être complètement symbolisé dans la parole ou l'écriture » ., in Chemmama, op. cit., p. 360.

L'accession à ce temps qui nécessite un détachement des figures parentales, implique un travail de déconstruction-reconstruction des identifications du sujet, dans un premier temps au niveau narcissique, puis au niveau œdipien. La névrose d'échec vient ainsi signer la difficulté de ce réaménagement entre sujet et objet dans une épreuve de séparation.

C'est dans cet espace de travail psychique que surgirait de manière privilégiée le sentiment indicible de la honte. Le travail psychique « d'introjection profonde » dû au détachement des figures parentales, en menant inexorablement à une rupture des identifications du sujet, le laisse seul face à son désir, d'où le risque de la *honte à être et à ressentir*. Freud avait situé les origines de la honte dans une dimension liée à la sexualité de l'enfant mais n'avait pas établi un lien clair avec les mécanismes de séparation dans la relation. La séparation serait ainsi potentiellement révélatrice de honte pour le sujet tenté de ne pas se séparer de tout ou partie de l'objet. Nous pourrions ainsi affirmer que la capacité à faire face à la honte nécessiterait le développement d'une capacité à être seul.

Cette séparation nécessaire à la construction identitaire du sujet serait particulièrement révélatrice de honte chez le sujet post-adolescent, pour lequel se pose de manière aiguë la définition de soi, en similitude et en rupture avec l'autre.

L'accès à des objets de Connaissance, par un investissement sublimé, sous l'impulsion de la pulsion épistémophilique, viendrait participer au consentement de la honte par le sujet. Ce travail de déconstruction-reconstruction des identifications serait à mettre en parallèle avec le travail autour de l'objet de Connaissance soumis à la pulsion épistémophilique. Tout se passe comme si travail interne au niveau psychique du jeune adulte étudiant et travail externe au niveau universitaire, étaient soumis au même destin pulsionnel. Il est ainsi intéressant de mettre en évidence ce travail de remaniement pulsionnel, d'en définir les contours. L'Université deviendrait un véritable espace de transition, en terme d'espace potentiel de subjectivation.

La pulsion épistémophilique vectorise l'acquisition d'un savoir sous forme d'un corpus théorique dont l'étudiant doit être en mesure de s'emparer. Ce corps, symboliquement celui de l'alma mater, se verra *saisi, mâché, digéré* et enfin *recraché* sous une forme nouvelle, vectorisée cette fois-ci par une puissance phallique appelant à la création et à l'affirmation de soi. Il devrait importer à l'étudiant de pouvoir jouer avec l'objet et même d'en jouir. L'imgo paternelle, qui empêcherait un *enfermement dans la jouissance*, jusqu'à en devenir honteuse, serait aussi celle auprès de et par laquelle, la honte s'assume et se dépasse. Dans sa fonction

de tiers séparateur, le père deviendrait ainsi présent en qualité *de figure de solitude* par la possibilité qu'il offre au sujet de se rencontrer soi-même et de s'accepter avec sa honte.

Ainsi, ce qui serait au cœur de la ré-élaboration post-adolescence, observé particulièrement en milieu universitaire, demeurerait la question de l'avènement et de l'affirmation du désir dans un rapport à l'autre. Cet avènement et cette élaboration s'appuieraient sur une satisfaction hallucinatoire du désir dans une relation à l'objet, un objet par lequel le sujet a pu être séduit, voire abusé. Ce temps interroge les bases narcissiques du sujet, mais aussi celles de l'objet qui peuvent vaciller et tenter de maintenir ainsi sous forme collusive, voire intrusive, une relation au sujet, empêchant tout détachement inhérent au travail de deuil que doit effectuer le jeune adulte. Nous avons ainsi explicité l'importance du travail psychique autour des imagos archaïques, notamment l'imgo maternelle.

L'affirmation *d'une sexualité sociale* nécessiterait un ré-aménagement des imagos œdipiennes, par un dépassement des angoisses pré-génitales, dans l'élaboration d'un rapport à l'autre social.

Elle impliquerait pour le sujet une re-connaissance et une acceptation de son agressivité, de la dimension agressive de la sexualité jusqu'à pouvoir *tuer* l'autre. Tel un cheminement initiatique, le post-adolescent est invité à la traversée du Thanatos le menant à Eros. S'agissant de l'enjeu primordial du travail psychique du jeune adulte, l'espace universitaire (physique et psychique) mènerait directement l'étudiant dans un temps particulier de confrontation à cette dimension sous forme initiatique pour le mener à une *re-naissance*. Dans ces conditions, l'investissement de la Connaissance et la rencontre avec l'autre social, seraient possibles par l'intégration de deux univers en soi, celui de l'enfance et du monde adulte.

Le devenir adulte témoignerait d'une capacité dynamique pour le sujet de pouvoir jouir, sans se sentir menacé ou débordé par l'infantile, de la création et/ou de la rencontre avec de nouveaux objets tout en tenant compte de la réalité. Ce rapport à l'autre du social ou de la Connaissance dans une perspective de jouissance possible, s'incarnerait via l'Université et la perspective d'une insertion professionnelle par l'obtention d'un concours par exemple. Il deviendrait prometteur d'un formidable potentiel de vitalité psychique dans une société en mutation et en perpétuelle construction. Cette vitalité serait à entretenir, à accompagner au niveau universitaire : nous n'en mesurons aujourd'hui malheureusement pas assez, selon nous, les enjeux psychiques et sociétaux.

**Troisième partie L'assomption de la
solitude et de la honte garante d'une
altérité possible**

I Esther...ou la difficulté à nouer des liens

Esther est une jeune fille de 21 ans, venue consulter la première fois il y a trois ans ; elle était alors inscrite en DEUG 2. Je l'ai rencontrée pendant deux mois au cours de 5 entretiens. Une deuxième période de 10 entretiens a suivi, séparée par une année d'interruption.

Elle a, à l'époque, un projet professionnel clair avec, à l'issue de son DEUG, un projet d'emploi-jeune et une formation en métropole. Elle est issue d'une famille modeste, ses parents sont actuellement au R.M.I et vivent ensemble. Son père est « *un ancien alcoolique violent et coureur de jupons* ». Sa mère est décrite comme « *très dévouée* » malgré l'attitude de son mari.

Depuis sa première année de DEUG, Esther, grâce à sa bourse, loue une chambre d'étudiant en ville. Elle est par ailleurs très impliquée dans un mouvement religieux où elle tient des fonctions d'animatrice. Elle me dit avoir un groupe d'amis et ne pas avoir envie d'avoir de petit copain.

Esther consulte car elle se sent angoissée et « *ressent de la colère* ». Elle a des crises de boulimie qui apparaissaient le week-end et continuent maintenant durant la semaine. Lors de cette première consultation, elle me relatara en début d'entretien son dernier rêve, où elle se voit s'étouffer dans une piscine.

Elle parle de ses amis comme d'un groupe restreint dont elle attend beaucoup : « *de l'amour, qu'ils soient là* », et en même temps face auquel « *elle bâtit un mur* ».

En parlant de son père elle avoue en vouloir à ce dernier à propos de son alcoolisme et de ses maîtresses. Elle garde des mauvais souvenirs de son père saoul. Elle ne se sent pas aimée par lui.

« *Il nous a tout le temps abandonnées* ».

Esther nous livre ici une belle formule qui équivaut à dire que ce père est toujours présent sous forme d'une séparation qu'il tenterait d'instaurer sans jamais y parvenir ! Ses relations actuelles avec lui sont caractérisées par « *un mur qu'elle a construit avec lui* ». La présence de son père, telle qu'invoquée indirectement ci-dessus, se situe dans une problématique œdipienne traduisant sa relation aux hommes par lesquels elle avoue pouvoir être attirée, mais aussi les repousser, dès que la relation est trop proche pour elle. L'évocation de ses parents au cours de cette première série d'entretiens s'accompagne difficilement de l'expression de ses

émotions à leur propos, ce qui traduit selon nous, des modalités fantasmatiques de rapports aux imagos figées.

Au cours de notre troisième rencontre, voici le cauchemar qu'elle relate : elle est dans une pièce sale et sombre. Une échelle se présente à elle, elle essaie de grimper pour accéder au toit et rattraper une petite fille qui s'échappe, mais elle n'y arrive pas et est retenue par l'arrière.

Après ce récit elle déclarera : « *il y a des moments, j'aimerais être une gamine, jouer, m'amuser...* » Il y a danger pour elle à grandir, car devenir adulte, c'est tisser des liens et « *aller vers l'autre, c'est tenter le diable* » car « *on risque de les perdre, alors autant rester au bas de l'échelle* ». C'est aussi ne pas grimper dans l'échelle sociale, tout en échouant et en ne dépassant pas ses parents.

Devenir adulte, c'est ainsi *pactiser* avec ses imagos parentales dans une résolution *stabilisée* du complexe œdipien. Nous exprimons par le mot *stabilisée*, l'idée que les fantasmes associés à ce dernier, ne viennent pas entraver sous forme de perturbations libidinales la mise en place de nouvelles relations d'altérité. Le diable est ici à mettre en rapport avec la mise à jour de son désir dans la relation à autrui, désir qu'elle ne semble pouvoir ni assumer ni gérer.

Esther est aussi en attente d'affection de la part de sa mère, et cette dernière lui reproche de ne pas aimer son père. Il est difficile de communiquer avec elle : « *pour gueuler, ça gueule et on parle pas de vraies émotions* ».

Le reproche de sa mère, nous semble ici traduire le difficile travail fantasmatique de positionnement en cours d'Esther vis-à-vis d'une figure paternelle qui transgresse (ses maîtresses) et peut se montrer dangereux par son alcoolisme.

Au cinquième entretien, elle m'expliquera que son bonheur se construit finalement autour de deux personnes, un religieux de son mouvement et un ami (Roland), bientôt fiancé, c'est-à-dire deux hommes qui en raison de leur statut ne pourraient répondre à son désir.

Esther ne viendra pas au rendez-vous de la semaine suivante et ne reprendra rendez-vous que 6 mois plus tard. Elle reviendra pour un sixième entretien suite au cauchemar d'un « *viol par un ami* », par Roland, dont elle se rend compte qu'elle est amoureuse. Au cours de cet entretien elle évoquera sa mère qui lui avait expliqué qu'on ne pouvait « *sortir qu'avec son futur époux et lui faire l'amour qu'après le mariage* ». Le cauchemar dont elle se sert pour venir consulter est très évocateur de son désir, désir que je ne sais sans doute pas saisir (ou n'ose pas) pour le mettre au service de la relation transférentielle.

Esther attendra donc une année universitaire avant de reprendre de nouveau rendez-vous. Elle vient tout juste de passer ses examens de maîtrise. Elle « *n'a plus envie de rien faire* », veut abandonner ses études, ne veut plus voir personne, même son ami Roland.

« *Y'a personne qui peut me donner ce dont j'ai besoin* ».

Elle présente des idées suicidaires associées à une forte angoisse. Elle se sent « *faire du sur-place entre celle qui veut et celle qui refuse* ». Son projet professionnel en métropole est abandonné.

Chacun des 9 entretiens qui suivront, commencera par un « *tout va bien* » de sa part, suivi d'un long silence. Devant l'ampleur de l'angoisse, je l'invite à prendre rendez-vous chez un médecin psychiatre pour une aide médicamenteuse et lui propose un « *contrat de sécurité* » avec moi, à savoir :

- Elle n'attende pas à sa vie
- Nous mettons en place un suivi régulier
- Si l'angoisse est trop forte, je m'engage à la recevoir pendant les heures d'ouverture du service, les jours où je suis présent, en dehors des rendez-vous fixés.

Elle hésite à mettre en place ce contrat car pour elle « *ça va se désunir* ». Pour elle les relations peuvent détruire, si elles se désunissent. « *Je suis perdue* » me dit-elle en acceptant quand même ce contrat. J'associe ici ce qu'elle me dit aux deux hommes évoqués précédemment. En imaginant qu'ils abandonnent ce à quoi ils sont unis, il n'y aurait alors plus de barrière objectale la protégeant de son désir de relations.

La relation proposée dans le cadre de ma consultation la met mal à l'aise, elle se sent ridicule, gênée, et a peur de ce qu'elle pourrait dire. Dans mon accompagnement, je ressens aussi un certain malaise face à la charge d'angoisse présentée par Esther, ce qui m'amène à lui proposer le rendez-vous chez le psychiatre ainsi qu'un contrat de sécurité.

A ce moment du suivi, je repère aujourd'hui deux éléments importants contre-transférentiels que je n'ai pu à l'époque suffisamment élaborer. Ces deux éléments sont à mon avis fondamentaux et révélateurs de ce qui se joue dans la relation thérapeutique auprès du jeune adulte.

Renvoyer Esther vers un médecin psychiatre reviendrait à me « *défausser* » de ma propre puissance phallique de professionnel et de figure paternelle. En même temps, et de manière paradoxale, ma propre angoisse devant son éventuel passage à l'acte (tentative de suicide) me pousse à vouloir maintenir la relation avec elle sous forme d'un contrat qui s'apparente à un

passage à l'acte de ma part ! C'est aussi ici de ma propre angoisse devant son désir dont il s'agit, désir qui vient sans nul doute interpeller le mien.

La post-adolescence se caractérise ainsi par la mise en œuvre de son désir dans une voie d'élaboration, cette élaboration s'appuyant sur une force phallique dans une intégration de la castration (interdit de l'inceste) et répondant à un Idéal du Moi. Ce désir viendrait alors trouver un étayage et un *lieu d'expression* dans le social. C'est justement au moment où elle doit quitter l'Université (temps déjà mis en suspens puisqu'elle devait s'arrêter au DEUG) pour son projet professionnel, qu'elle est particulièrement submergée par l'angoisse.

Au niveau social, ce qu'Esther vit à l'extérieur avec les étudiants qu'elle rencontre est « *un vrai théâtre. Je leur dis ce qu'ils veulent entendre. Je suis celle qui fait rire, qui amuse, qui est de bonne humeur, mais en aucun cas je ne montre mon vrai visage* ». Il faut, pour Esther, se protéger « *des attaques imprévues, tout le monde peut me faire du mal* », synonyme ici de mécanismes d'intrusion. Il est difficile pour Esther d'être seule et séparée, dans une possibilité de ressourcement avec soi-même.

Au sixième entretien de cette année, elle accepte de nouveau de parler de son père. Elle pleurera pour la première fois à son évocation.

« Je lui en veux pour ce qu'il m'a fait.

Il m'a détruite et a gâché mon enfance.

Il m'a repris ce que j'avais ... je ne pourrai pas retrouver ce que j'avais avec ma mère ».

Je suppose ici une allusion fantasmée à sa place de fille vis-à-vis de sa mère. Cette place de fille maintenue lui permettrait de faire face à une menace œdipienne entretenue par sa mère qui lui reproche de ne pas aimer son père !

Au rendez-vous suivant, Esther veut rompre son contrat de sécurité, elle se sent ainsi « *contrariée, énervée, déçue et attristée* ». Effectivement, en venant au service en dehors de son rendez-vous hebdomadaire elle n'a pu me rencontrer un jour où je ne travaillais pas. Alors que ses émotions, son agressivité associée à sa tristesse commençaient à pouvoir se dire, Esther mettait en place une tentative de rupture de la relation sous le prétexte que « *vous voyez, vous n'êtes pas là quand j'ai besoin de vous !* ».

Par le témoignage d'Esther, nous sommes ici au cœur de la problématique post-adolescente. Il s'agit d'un travail sur un « Œdipe nouveau » (Alléon & Morvan, 1990) sous forme d'un Œdipe génital post- pubertaire qui va nécessiter que le sujet puisse disposer de ressources

internes et externes afin d'effectuer de nouveaux aménagements. La difficulté de ce travail chez Esther se traduit notamment par une difficile expression de ses émotions autour des imagos évoquées. Dans la relation transférentielle, l'agressivité nécessaire au détachement de ces imagos est tout de suite interrompue, signifiant une forme d'inattaquabilité de ces dernières. Cette agressivité se retrouve retournée contre elle dans une idéation suicidaire.

Le recours à la névrose infantile qui s'opère alors, est caractérisé par des angoisses de mort et de castration. Ce sont bien ces angoisses qui, selon notre hypothèse, caractérisent le passage au monde universitaire, angoisses de séparation et de perte qui inaugurent une capacité à être seul.

La séance suivante, Esther reviendra habillée d'un t-shirt portant mention « La journée nationale des droits de l'enfant ». C'est au cours de ce huitième entretien qu'elle arrivera réellement à verbaliser à mon encontre son ressenti sous forme d'un « *je vous en veux !* » révélateur de la relation transférentielle opérante.

Ne pas faire face à la peur de la séparation, c'est bien ici ce que vit Esther, ainsi que cette crise, au sens large, réactivée par le passage à l'Université ou la découverte d'un nouvel univers socio-professionnel. Pour lutter contre cette angoisse, le sujet s'abstient de toute relation en « *bâtissant un mur* ». Or, l'angoisse de la séparation et de la perte (associée à la mort et à la castration) traduit bien cette dimension de la névrose infantile en jeu par le « meurtre des parents » auquel se substitue, à la post-adolescence, « la capacité à y renoncer tout en les gardant vivants à l'intérieur de soi »^{cxxxiii}. C'est de cette difficulté-là dont témoigne Esther qui refuse et ne peut faire ce renoncement tant l'absence à l'origine est douloureuse ... « *il nous a tout le temps abandonnées...* » Cette absence est paradoxalement très présente et à partir de là, s'origine son angoisse de solitude, l'angoisse de ne pouvoir être séparée de l'objet paternel en tant que figure de solitude, « d'être "inlâchable" ici et maintenant par cet autre qui, pourtant, n'est pas là »^{cxxxiv}.

La relation à l'autre, dans ces conditions, ne peut être que superficielle, et terriblement angoissante lorsqu'elle gagne en profondeur...ce qui explique sa tentative de rupture de contrat et ce paradoxe entre ses fonctions d'animatrice de groupe et sa difficulté à nouer des liens.

Ces mouvements de va-et-vient d'Esther (« *celle qui veut et celle qui refuse* » spécifique de l'hystérique) autour de la consultation est caractéristique, non seulement de son mode de

cxxxiii Falque O., 2000, p. 688.

cxxxiv Assoun P.L., 1998, p. 82.

relation aux hommes par son désir qui ne peut aboutir, mais aussi d'un besoin relationnel qui s'exprime, besoin auquel elle ne peut prendre le risque de répondre sous peine de mort, synonyme d'interdit transgressé, révélé par des idées suicidaires. La difficulté pour Esther est de « lier » ce qui a trait à la pulsion épistémophilique (symbolisé par le religieux) et la pulsion sexuelle (représentée par son ami fiancé). Le rapport à la Connaissance, comme nous l'avons démontré précédemment, est à analyser à l'aune du complexe d'Œdipe où la sexualité n'a pas à être évacuée du plaisir de la Connaissance. Cette sexualité, comme énergie libidinale, nourrit le rapport à la Connaissance et s'inscrit dans un temps de développement psychosexuel caractérisé par un réaménagement objectal en vue d'un approfondissement de la sexualité humaine et de nouvelles capacités relationnelles.

Enfin, au cours des deux derniers entretiens de l'année, Esther verbalisera sa part de responsabilité dans son processus de maturation :

« *C'est à moi de grandir, c'est quelque chose que je ne veux pas.* »

Pour vivre dans ce monde, il me faut vivre dans une bulle ».

Cette « *bulle de l'enfance* » est aussi le moyen trouvé par Esther pour contenir toute relation génitale possible.

Le cas d'Esther est riche sur différents points. Nous retrouvons ainsi les caractéristiques des étudiants présentant des idées suicidaires décrites plus haut, à savoir une imago maternelle prégnante, un père absent et protégé par la mère. Cette imago, à l'image de son rêve rapporté au premier entretien, se révèle même étouffant chez Esther.

Une forte charge d'angoisse s'exprime dans le discours, plus particulièrement dans le deuxième temps de la rencontre, angoisse face à la perte de l'objet et à l'agressivité ressentie contre lui. Cet objet idéalisé et terrifiant à l'image de l'extérieur dont il faut se protéger « *en vivant dans une bulle* ». C'est aussi une « bulle » que je cherche à recréer par la mise en place de ce « contrat de sécurité » devant l'angoisse que je ressens face à ses idées suicidaires. Cette bulle garante du lien, lieu investi dans le cadre du transfert, doit permettre à la patiente d'élaborer sa subjectivité en toute sécurité, à condition que nous en sortions tous les deux ! La régression qui caractérise cette « *bulle* » doit déboucher sur des voies d'élaboration du désir, sous peine d'enfermement.

Le passage à l'Université, par la séparation et la confrontation à l'extérieur qu'il impose, par la rencontre avec l'alter et ainsi la rencontre avec soi, vient relancer des mouvements subjectifs auxquels la souffrance est associée. En intégrant l'individuel et le collectif,

s'effectue un essai de liaison entre l'objet interne et l'objet externe. Dans ces mouvements, il y a bien souvent tentative de recours et de retrouvailles avec les objets de l'enfance.

« *Je préfère vivre dans un monde d'enfants* ».

L'évocation du monde de l'enfance chez Esther vient révéler un narcissisme fragile : « fragilités narcissiques qui obligent à mettre en place des barrières protectrices anti-objectales » (Jeammet, 1994). Elle se défend de toute relation approfondie avec ses amis et encore moins avec un homme (son désir se tourne vers Roland, bientôt fiancé et un religieux). C'est d'ailleurs à la suite de la séance où elle relate l'expression de son désir qu'elle interrompra son suivi avec moi pour un an.

Cet extérieur est bien ici cette butée constitutive de l'identité de l'adulte qui reste à mettre en place. « La psychothérapie du jeune adulte engage un essai d'articulation de l'individuel et du collectif au sein du sujet^{cxv} ». Le transfert, par le lien qu'il instaure, sera le point d'appui du travail psychique d'intégration de l'extérieur par le Moi, non pas sur un mode d'intrusion ou de destruction, mais de coopération. Réinvestir sur le cognitif apparaît ici difficile tant l'émotionnel submerge la relation thérapeutique, relation qu'elle interrompt rapidement dès que cet émotionnel s'avère trop présent, voire menaçant.

La suite du travail thérapeutique porterait sur l'émergence et la rencontre de son désir au détour de la relation transférentielle. Il permettrait, par l'expérience des séparations et retrouvailles avec le thérapeute, d'intérioriser et d'introjecter les objets parentaux à bonne distance. Cette alternance de séparations et retrouvailles est ce qui permet au sujet l'apprentissage de *l'être seul*, c'est à dire vivre que l'on est soi-même unique et que l'autre l'est également tout en se rencontrant à travers nos désirs respectifs. Elle permet d'intérioriser la séparation possible de l'objet.

II Emeline, ou le renoncement à la Connaissance

Lorsque Emeline consulte pour la première fois, elle a 18 ans et est inscrite en première année de Droit. Elle a été jusqu'à présent une très bonne élève. Elle consulte car elle « *se sent très stressée à en tomber malade !* » Pendant ses cours, Emeline « *se sent stressée et a peur de crises de spasmophilie* ».

Six mois auparavant, elle avait été suivie par un médecin psychiatre pendant six semaines, avec un traitement à base d'anti-dépresseur et d'anxiolytique qu'elle n'a pas suivi.

Concernant ses conditions de vie, elle habite en colocation avec une cousine et une amie : « *même à trois je me sens seule, le vide...* » Elle n'est pas insérée dans un groupe d'amis et n'a, jusqu'à présent, pas vécu de relation amoureuse.

Dans un deuxième temps, Emeline me parle de personnages dans sa tête :

« J'avais envie de vivre réellement, je n'avais pas le courage et je vivais dans ma tête. Parfois ils me manquent, quand ils étaient trop présents, ils me prenaient la tête ».

Elle aborde ensuite son enfance et la naissance de son petit frère lorsqu'elle a 5 ans. A la naissance de ce dernier, elle est la 3^{ème}, avec deux grands frères plus âgés et va habiter chez sa tante. Emeline connaît alors une période d'anorexie qui s'est reproduite plus tard en fin de CM2 ; « le fait d'aller en 6^{ème} » me dit-elle. Elle associe aussi cette période avec sa fin de terminale où « elle n'arrivait plus à aller en cours ».

« Quand je me sens triste, j'ai envie qu'ils me réconfortent » (les personnages qu'elle crée).

« Mes parents auraient pu faire plus attention à moi. Quand j'avais 5 ans, j'étais mal, ils n'ont rien fait, ça ressort. Ils veulent pas comprendre que je suis mal, ils trouvent ça bizarre. Pour ma mère, je fais exprès pour la punir, je dois pas l'aimer.

Alors, j'ai envie de créer un nouveau personnage, quand je réalise qu'il n'existe pas dans la réalité, je me sens encore plus seule ».

Sa mère est aide-soignante et les premières paroles d'Emeline sur elle sont les suivantes : « *je la vois jamais !* ».

A propos de son père : « *il s'en fout, il ne fait jamais attention à nous !* »

L'agressivité apparaît comme un élément important dans son discours, agressivité vis-à-vis d'elle-même et de ses parents. Comme nous le verrons plus loin, cette agressivité tient un rôle majeur dans l'échec universitaire qu'elle entretient.

Compte tenu de son antécédent psychiatrique et devant mon inquiétude face à des éléments que je perçois comme dépressifs et délirants, je l'adresse à un collègue psychiatre pour une nouvelle prise en charge et lui propose de reprendre rendez-vous avec moi si elle le souhaite. Elle ne reprendra pas rendez-vous immédiatement et pour cause ! Je réalise aujourd'hui combien je n'avais pas su réellement l'entendre, dans mon empressement vers une prise en charge psychiatrique et une éradication de ses symptômes.

Le deuxième rendez-vous a eu lieu 2 ans après qu'Emeline eut triplé sa première année de Droit. Au cours de ce deuxième rendez-vous elle évoque de nouveau sa « *peur de faire de la spasmophilie, des tensions dans sa famille et sa peur d'aller en cours* ». Avant ce rendez-vous, elle avait de nouveau, six mois auparavant, consulté un psychiatre qui lui avait prescrit des anti-dépresseurs. Le traitement est très peu suivi. Je l'adresse de nouveau au même confrère psychiatre (qu'elle n'avait pas rencontré lors de ma première orientation) qui, après qu'elle eut pris rendez-vous, lui prescrit un nouvel anti-dépresseur et diagnostique « des troubles anxieux évoquant une structuration phobique (...), pas de réelle dépression actuelle mais surtout une névrosisation avec une dysthymie récurrente où il existe un fort désir de vide (...), pas d'évènements délirants ou hallucinatoires mais présence d'une richesse fantasmatique (construction volontaire d'une identité hystérique) qui a valeur de défense contre sa réalité sociale très stressante ».

A la relecture de ce cas, je comprends la sensation de *tourner en rond* que je pouvais souvent ressentir dans mes entretiens avec elle. J'avais ainsi le désir de lutter rapidement contre son échec universitaire et sa souffrance, alors qu'elle tenait particulièrement à ses symptômes, forme de jouissance pour elle, faute de pouvoir jouir de la Connaissance Universitaire vécue comme persécutrice.

« *J'ai besoin de trouver une excuse pour me sentir mal... comme si je prenais du plaisir à dire : je suis déprimée... se sentir bien en se sentant déprimée* ».

Elle m'avoue être à la recherche de « *quelque chose pour aller plus mal... arrêter de manger ?* » Elle ressent des envies de se griffer, a des idées suicidaires, a besoin de se sentir mal. « *Se sentir mal* » lui permettrait ainsi de devenir sujet dans la souffrance.

« *Je les rends responsables de me sentir mal (parents et frères)* »

Ils ne m'ont pas donné une vie stable, ils se disputent tout le temps.

Ils ne font pas attention aux sentiments qu'on ressent, on a pas le droit d'avoir mal.

Toute cette souffrance, j'ai pas pu la communiquer ».

Je comprends ultérieurement sa décision de ne pas suivre de traitements médicamenteux prescrits par les médecins psychiatres, puisque la prescription ne fait que rappeler cette *interdiction de ressentir*. Ainsi, lors de notre première rencontre, elle justifiait l'arrêt de son traitement :

« Je n'avais plus de sensations, je ne pouvais ni rire ni pleurer.

J'ai arrêté pour me faire plus de mal, j'ai envie de disparaître ».

Dans ce deuxième temps de travail avec elle, où les rendez-vous sont pris à raison d'un par semaine, un sentiment d'impuissance me gagne. Mon souhait est qu'elle suive son traitement pour aller mieux et sa non-observance m'irrite ! Je me demande ce qu'elle vient faire (vient dire) en venant me voir ? ! Elle me déclare « je me sers de vous pour montrer que je vais mal ». Je deviens un signifiant de sa souffrance dans une position mélancolique qu'elle souhaite conserver. Par l'auto-punition qu'elle s'inflige, Emeline exerce une forme de vengeance à l'encontre de l'objet maternel, façon indirecte de lui manifester son agressivité.

Emeline présente ses symptômes de mal-être avec des périodes d'anorexie, à chaque moment de séparation qui se vit ou s'annonce pour elle : à 5 ans au moment où elle est placée chez sa tante, au moment d'entrer en 6^{ème} et lorsque le baccalauréat se rapproche, synonyme de l'entrée ultérieure à l'Université.

C'est au cours de notre quatrième rencontre qu'Emeline s'autorise des attaques contre la famille : « J'ai détesté ma famille ». A partir du moment où l'agressivité s'exprimera, en l'espace de quelques minutes, elle opérera un retournement de cette agressivité contre elle.

« Si je ne me contrôle pas, ça va exploser, c'est difficile de s'exprimer, je n'ai pas l'habitude, je ne trouve pas les mots.

C'est nécessaire de « s'auto détruire », comme « un devoir » comme si je pouvais pas à continuer à être normale sans passer par une auto-destruction ».

Face à cette agressivité contre elle-même, comme une attaque à l'objet intériorisé, la culpabilité surgit : *« je ne veux plus la voir cette violence...cette famille, je me sens coupable de ne plus avoir envie de la voir, j'ai besoin de ressentir l'envie de mourir, l'envie de disparaître »*. La séance se termine par : *« je suicide mon esprit ! »*.

Elle annulera la séance de la semaine qui suit pour ne revenir que trois semaines plus tard, forme de passage à l'acte. Derrière une apparente culpabilité de l'agressivité se cache, selon

nous, la honte, dans une dynamique mélancolique vis-à-vis d'un objet qui *l'oblige à souffrir*. Détruire l'objet revient à se détruire elle-même ; la situation devient insoluble et invite à un *suicide psychique*. Par une impossible prise de distance vis-à-vis de l'objet, l'investissement de la Connaissance Universitaire ne peut se réaliser, jusqu'à développer une phobie scolaire.

« *Je me sens coupable de pas arriver à être normale, je lui rends pas. (A sa mère)*

Avant je me retranchais derrière les études, j'étais la petite intello et ça n'a plus suffi...en plus je suis celle qui est allée le plus loin dans les études ».

Dans cette dernière phrase, Emeline aborde le versant phallique. Comme je ne l'invite pas à explorer cet aspect, elle poursuit dans sa symptomatologie vis-à-vis de sa mère. Ainsi, sur les cinq rendez-vous suivants, les deux derniers ont été annulés. Les séances sont de nouveau marquées par une forte expression de l'agressivité vis-à-vis de sa mère assortie de culpabilité, masquant une *honte à être* d'Emeline.

« *Je lui en veux (la mère) de ne pas avoir arrêté cette violence.*

Je lui en veux d'avoir pas remarqué les moments où j'étais mal, je voulais qu'elle comprenne que j'étais malheureuse, que je lui en voulais, mais en même temps je ne voulais pas lui faire de peine ».

Alors qu'en terminale elle avoue à sa mère : « *je suis dépressive* », cette dernière lui répond : « *tu fais ça pour nous punir, pour nous blesser !* ».

« *Angie, c'est la personne en moi qui me détruit, elle a raison, même si je veux aller mieux, je vais toujours mal, Angie c'est celle qui a envie de mourir* ».

La création du personnage d'Angie signe des processus défensifs de l'ordre du clivage de l'objet en mauvais objet intériorisé. Le choix d'un ange pour se détruire est-il à associer avec une euphémisation de son agressivité pour l'objet et/ou annonce-t-il une question sur la différence des sexes ? Les deux propositions nous semblent valables. Effectivement, l'agressivité est détournée de son but premier et retournée sur elle-même. Dans le même temps, cette agressivité est inhérente aux processus d'identification sexuelle par le jeu des identifications-désidentifications.

On observe ici une forme de clivage du Moi et de déni de la réalité comme mécanismes de défenses spécifiques de type mélancolique contre la perte d'objet, suite à l'introjection de l'objet perdu. Le conflit entre le Moi et l'objet externe devient un conflit entre deux parties du Moi, affectant la structure même du Moi, la perte de l'objet devenant une perte du Moi.

« J'ai envie de tout casser, j'ai envie de mourir, de me griffer. En me griffant, je me punis d'avoir mal, de me sentir aussi mal ».

Le dernier rendez-vous, qui a précédé les séances annulées, a été marqué par une forte expression de ses émotions de la part d'Emeline, associée à des scènes de vie douloureuses.

Emeline aborde cette séance en avouant qu'elle n'a pas poursuivi son traitement d'anti-dépresseurs prescrit, et me précise s'être plainte à sa mère qu'elle n'était pas bien : « Je suis dépressive, on m'a mis sous anti-dépresseurs ! »

« Il faut se battre, il n'y a pas de solution miracle, tout le monde est déprimé, tu dois faire des efforts ! » lui a dit sa mère en guise de réponse à sa plainte.

Je lui demande aussitôt ce qu'elle pense de cette réponse : « *c'est mieux que rien* ». Emeline évoque sa tristesse devant l'ambiance qui règne chez elle et décide de « *se couper de ses émotions, ça ne mène à rien. Personne a intérêt à ce que je sois déprimée, il vaut mieux le prendre bien !* ».

C'est au cours de cette séance qu'elle m'explique combien « elle se sert de moi pour montrer qu'elle va mal et régler ses comptes avec la famille ». Si cette explication a pour effet de m'apaiser en permettant de mieux comprendre le sens de ses demandes de consultations, je reste perplexe et inquiet quant à son avenir universitaire et son équilibre psychique face à une symptomatologie que je perçois comme psychotique.

« Après notre dernière séance, je me suis sentie déprimée, triste, je voulais me tuer, avaler ma boîte de somnifères.

J'ai détesté ma famille, mon père ivre, que ma mère n'ait pas vu que j'allais mal, elle ne m'a jamais prise dans ses bras !

J'ai détesté quand mon frère se droguait et était violent, il cassait tout. Je pleurais, je criais « arrêtez ! » et personne m'écoutait. Mon frère était très violent, il voulait nous battre, il battait ma mère, il a voulu la tuer pour la fête des mères.

J'ai l'impression que le bonheur n'existe pas...eux ils se sont contenté de vivre, manger, dormir et boire ».

La séance se clôt sur ce questionnement existentiel pour Emeline. Il évoque pour moi une tentative impossible du détachement des figures parentales, et aussi la question du sens à la vie, en lien avec l'élaboration d'un Idéal du Moi.

Cet idéal qui fait défaut, issu du Moi Idéal, témoigne des carences affectives et relationnelles au niveau de la structuration narcissique du sujet. Si l'investissement objectal est fragile, le choix d'objet régresse vers une identification narcissique.

Emeline, pour se défendre de la séparation et de la perte de l'objet, met en place un mécanisme défensif de type mélancolique par une identification narcissique d'une partie du Moi à l'objet. Le rapport à un objet de Connaissance ne viendrait que réveiller des angoisses de perte et de persécution par un objet interne. Je repense ici au diagnostic du médecin psychiatre qui écrit à propos d'une « dysthymie récurrente où il existe un fort désir de vide ». Je relie cette dysthymie aux mouvements d'absence et de présence de l'objet en interne, pouvant laisser place au vide, qu'elle viendrait combler par des personnages imaginaires.

Nos rencontres s'arrêtent le temps des vacances australes et Emeline reprend rendez-vous trois mois après notre dernière entrevue. Elle a réussi ses examens du premier semestre et est en stage dans une banque. En reprenant ce rendez-vous je lui demande de préciser ses attentes : « parler avec quelqu'un, vous êtes comme un point de repère ». J'associe l'utilisation du mot re-père, à l'évocation d'une puissance phallique pouvant l'aider dans son fonctionnement psychique à allure psychotique.

« Ça me paraît trop lourd de devoir réussir, je n'ai pas le droit d'échouer, j'ai toujours été la meilleure élève...ma mère m'a dit que mes études coûtent cher, j'ai décidé de suicider mes études ».

La réalité sociologique propre aux étudiants de l'Université de La Réunion montre que nombreux sont les premiers de fratrie à entamer des études supérieures dans leur famille^{cxxxvi}, avec une forte pression sociale. De notre point de vue de clinicien, il s'agit, au-delà de la pression sociale exercée comme source de mal-être, d'une problématique, voire une pathologie, de la séparation, qui se joue au premier plan de l'entrée en vie universitaire. C'est ainsi au détour de cette séparation que se rejouent les conflits infantiles pour lesquels la réussite universitaire peut devenir un enjeu inconscient.

Les séances qui ont suivi sont marquées par un changement dans le discours d'Emeline, avec ce qui m'apparaît être une mise à distance de son histoire et vécu émotionnel. Elle a annulé son dernier rendez-vous prévu chez le psychiatre.

« Je n'ai pas besoin de médicaments pour aller bien.

cxxxvi Duffaud B., Léon B., (sous la dir. de), Vauthier M., 2002.

J'ai besoin de me venger des gens qui m'ont fait souffrir et pleurer, en allant mal, je leur montre comment ils m'ont fait souffrir.

J'essaie de déprimer mais ça ne vient pas comme ça ! ».

Séance suivante :

Finalement, à force d'y jouer, je deviens déprimée, on y prend goût. Cette souffrance petite, je n'arrive pas à l'oublier, quelqu'un doit payer !

Emeline est morte, n'a plus de personnalité, elle a été mise de côté pour oublier la souffrance ».

Peut-être, ici sous forme d'un « cadeau » qu'elle me fait, se débarrasse-t-elle de « celle qui souffre » afin que je l'encourage.

Psy : qui a pris sa place ?

« C'est Angie, mais pas la bonne Angie. Elle aurait dû réussir à faire oublier la souffrance, mais elle est devenue plutôt agressive et pleine de haine ».

Le personnage qu'elle crée vient donc meubler son espace intérieur devant une souffrance insupportable, celle du vide rencontré par les sollicitations de l'enfant dans son environnement.

Au cours de la séance suivante est abordée la question de la différenciation sexuelle amorcée précédemment :

« Ma mère, elle voulait avoir une fille après ses garçons, elle m'a eu mais je ne recevais pas assez d'amour. Je n'acceptais pas d'avoir un petit frère à 5 ans.

A chaque dispute, ma mère donnait raison à mon petit frère, je me suis mise à l'écart. Ma mère disait qu'il savait mieux s'exprimer que moi, je restais dans mon coin ! C'était fait exprès, je ne voulais pas lui donner cette satisfaction. Je ne veux pas donner à maman la possibilité d'être satisfaite, qu'elle a bien fait son travail de mère, qu'elle a bien élevé ses enfants ».

Se pose ici la question du prolongement narcissique de sa mère. De quelle manière Emeline a-t-elle été inscrite dans le prolongement narcissique de sa mère pour en être « délogée », au vu de son ressenti, cinq ans après sa naissance ? Je fais ainsi l'hypothèse d'un investissement narcissique de la mère sur Emeline, investissement venant révéler les faiblesses narcissiques maternelles. La venue du petit frère vient soulager la mère et lever cet investissement qui se révèle finalement non étayant. L'objet lâche ainsi sa proie qu'il croyait narcissisante mais qui

se révélera agressive et mortifère à son encontre, pour une autre, du sexe opposé, moins confrontante et plus comblante.

Ici, le petit garçon ayant été objet de plaisir, s'étant assimilé au phallus maternel (devenant un « petit caïd »), soumet l'autre dans un processus de domination, donc de perversion (machisme, violences...^{cxxxvii}). L'autre devient ainsi objet de satisfaction et non pas de relation, dans un jeu de dépendance et de possession, à l'image de nombreuses relations amoureuses décrites dans les groupes de parole que nous organisons, où l'autre doit être dans une position de dépendance.

Je suppose par ailleurs qu'Emeline refuse la part phallique de sa mère, part à laquelle elle a été confrontée trop tôt. S'agit-il d'une mère phallique archaïque, toute puissante, à laquelle l'échec universitaire représente un moyen pour Emeline de faire face ? L'échec serait ainsi un moyen agressif de lutter contre cette mère toute puissante. La question de l'identité sexuelle se joue alors autour d'un conflit entre l'Idéal du Moi et le Moi via les difficultés d'identification à l'objet. Cette identification est rendue encore plus difficile par l'imgo d'un père châtré.

Le stage qu'elle effectue dans une banque s'avère difficile pour elle (« *l'autorité m'angoisse* ») et elle réalise qu'elle « *ne veut pas travailler dans ce milieu* ». Cette difficulté serait liée à une directrice d'agence autoritaire, en figure de mère phallique archaïque, à connotation sadique, en lien avec l'objet maternel.

A partir de ce moment, et pour la première fois, son discours prend une autre tournure : « *Je voudrais retrouver ce qui me caractérise, être une bonne élève* ». L'issue des conflits évoqués plus haut est ici de nouveau abordée, avec une *re-phallicisation* de sa part.

« Mais c'est pas encore résolu, le fond du problème est toujours là, une vie d'enfant que j'arrive pas à accepter.

Le fond me suivra toujours, tant que cette rancœur est là, je me refuse d'être heureuse et faire des efforts.

En mettant le pied à la maison, tout revient, on s'enfuit, on va très loin,

on se retrouve tout seul...je les déteste...en prenant de la distance, on est mal, on se sent coupable de les détester.

^{cxxxvii} Les chiffres concernant la violence conjugale à La Réunion sont particulièrement élevés en rapport à la moyenne nationale (Moreau, Gillet, 2004)

Je me dis que je devrais les aimer, et si je réfléchis, je les déteste...je déteste cette vie qu'ils m'ont donnée, ce qu'ils ont fait de moi.

J'ai toujours essayé d'être une petite fille, de pardonner à tout bout de champ, j'ai du mal à admettre que j'ai une part de responsabilité dans ce que je suis maintenant ».

Ce dernier rendez vous est marqué par une conscientisation accrue de ce qu'elle vit. Il me semble qu'Emeline commence, par cette séance, à se distancier de sa problématique. Elle semble intégrer l'ambivalence devant l'objet, alors qu'il était abordé de manière plus clivée dans les premières séances.

L'agressivité d'Emeline dirigée contre l'objet maternel et elle-même a ici un rôle primordial dans le déterminisme inconscient de l'échec. Le succès permettrait à Emeline de rivaliser avec sa mère, il deviendrait castrateur dans une identification à celle-ci avec le risque inconscient de la détruire. L'échec protège donc la mère et Emeline s'identifie au père faible ainsi préservé. Pour Emeline, l'accession au phallus via la Connaissance comporterait le risque de voir se réaliser les désirs inconscients coupables et interdits. Elle conforterait la position du père dans sa position de faiblesse et permettrait un dépassement de la mère.

Le cas clinique d'Emeline est, selon nous, à envisager selon deux axes d'approche qui sont intimement liés.

- Une problématique sur un versant mélancolique, où pour lutter contre l'angoisse de séparation, une partie du Moi d'Emeline s'est identifiée à un objet persécuteur.
- Un impossible investissement de la Connaissance Universitaire. Réussir dans ses études, signifierait un détachement psychique de l'objet maternel synonyme d'agressivité vis-à-vis de ce dernier ; ce qui reviendrait, dans une dialectique mélancolique, à se détruire soi. En réussissant, elle signifierait donc de l'agressivité vis-à-vis de ce corps maternel et le meurtre de cette mère archaïque à qui elle est identifiée.

Renoncer à ses études universitaires est un moyen pour Emeline de se protéger de l'agressivité d'un mauvais objet en elle, auquel elle s'est identifiée, mais c'est aussi un moyen de se distancier de l'objet et d'exercer son agressivité à son encontre.

Emeline se retrouve donc dans une forme d'immobilisme psychique qu'elle traduit par : « je suicide mon esprit ! ». Cet immobilisme est en lien avec ma propre sensation, étant ainsi moi-même fixé sur des critères universitaires de réussite et d'intégration, oblitérant alors la dynamique de sa subjectivation.

Nos rencontres ont dû s'arrêter du fait de mon départ en congé formation. Dans un éventuel suivi ultérieur, il s'agirait pour moi de développer une position paternelle appelant passivement à ce qu'Emeline s'éloigne de cette mère, pour trouver du phallus en moi, en sa mère et en elle.

De manière plus globale, il s'engage pour les étudiants que je rencontre, un travail sur la honte du désir, liée aux remaniements psychiques post-pubertaires. Surmonter cette honte, souvent masquée par la culpabilité, est possible en venant chercher chez le thérapeute une force phallique nécessaire au travail de deuil et d'introjection des objets parentaux. Ce travail oblige, de manière incontournable, le contact avec sa propre agressivité et le vécu de l'angoisse qui ne pourrait se vivre et se traverser sans une sensation intense de solitude. Parce que la honte est liée à l'être, elle est présente dans l'intimité même du sujet et se masque facilement de la culpabilité due à l'agressivité. Ce travail sur l'agressivité assortie de l'angoisse de solitude serait au cœur du travail thérapeutique avec le jeune adulte, devant l'investissement de nouveaux objets, à commencer par celui de la Connaissance Universitaire et de sa jouissance.

Un an après, alors que je la croise dans le service au détour d'une consultation médicale, je m'enquiers de ses nouvelles. Elle est maintenant en troisième année.

En fait je suis plus venue vous voir, car j'étais en conflit avec vous, vous vouliez que je termine mon stage à la banque (sans doute me met-elle dans une position de persécuteur) et j'avais besoin de réfléchir seule.

J'ai compris pourquoi j'ai peur de la spasmophilie, j'ai peur de « tomber dans les pommes ! »

Après un cours de gym en terminale j'ai failli « tomber dans les pommes », maintenant j'appréhende les cours de deux heures sans pause, où je peux pas manger ».

Je ne peux m'empêcher d'associer à la pomme de la Connaissance, interdite dans la genèse. «Tomber dans les pommes !» deviendrait signifiant d'un risque de jouissance de la Connaissance, paradoxalement désirée et impossible dans ses implications psychiques, telles que nous les avons développées.

III Jeanne, à la rencontre de son désir

Jeanne est une jeune fille de 23 ans qui se prépare au métier de l'enseignement. Titulaire d'une Maîtrise en Lettres obtenue après un parcours universitaire sans difficultés, elle est inscrite cette année au concours du CAPES qu'elle prépare à l'IUFM. Aînée de trois sœurs, elle vit depuis deux ans avec son petit ami. Ses parents vivent ensemble dans le sud de l'île avec sa dernière sœur.

Le suivi de Jeanne s'est effectué sur 5 mois, à raison d'une ou deux séances par semaine, en dehors des vacances universitaires. Elle vient en première consultation pour les motifs suivants :

« J'ai peur de tout, j'angoisse, je dramatise des situations banales ».

Elle souhaiterait prendre des responsabilités dans sa vie, mais *« c'est difficile »* pour elle. La question est posée de son inscription dans la réalité et du rapport à la castration. Cette première consultation me donne l'impression de durer... Ses silences me paraissent longs et pesants, je la sens hésitante par rapport à moi, elle s'exprime peu. Je lui demande alors, *« quel risque y'a-t-il à me parler ? »*, sa réponse est rapide et claire : *« que je joue de ses faiblesses, que je la trahisse »*. Je suis étonné d'une telle réponse qui me met rapidement en place de la faire souffrir, comme des marques de projections massives sur une imago parentale persécutrice.

En fin de séance, je lui propose de réfléchir et de reprendre rendez-vous si elle le souhaite, ce qu'elle fera deux semaines après notre première rencontre.

Elle commencera sa deuxième séance en avouant sa peur de *« s'entendre dire »*. Elle vit des situations *« qui la brisent, des larmes, des cris »*. Au cours de cette séance, contrairement à notre première rencontre, Jeanne sera très prolixe. C'est une séance extrêmement riche et complète en terme de contenu. Elle présente dans son déroulement une problématique de la relation objectale spécifique à Jeanne, en écho avec le processus de post-adolescence étudié.

L'ensemble de cette séance aborde, de manière introductive, les thèmes développés au cours des 5 mois qui suivront, à savoir sa prise de distance des figures parentales, l'affirmation de sa genitalité dans une relation en altérité possible et sa capacité d'autonomisation en terme de choix de vie. Dans un premier temps, Jeanne pose la difficulté de sa relation à son petit ami.

« J'ai peur de trop lui demander. Je lui parle et il ne comprend pas, il ne me voit plus, ne m'aime plus, j'ai du mal à lui faire confiance, j'aimerais ne pas lui demander autant ».

Jeanne aborde d'emblée la question de l'altérité et de l'intimité dans la relation au partenaire sexuel. Elle a le sentiment d'une relation déséquilibrée dans sa demande. Elle a conscience de ce déséquilibre qu'elle ne peut rétablir et qui marque ici les débuts d'une vie amoureuse engagée pour la première fois dans un concubinage. Je pressens une forte attente affective de sa part et lui demande à qui elle associe une grande déception dans sa vie. La réponse ne se fait pas attendre : *« Mon père, une attente déçue ».*

« Il était là sans être là. Il n'était pas là quand j'avais besoin de lui, qu'il s'intéresse à moi. Maman disait qu'il était là pourtant, il rangeait bien les vêtements, " il te faisait les bouillies !" »

Pas expansif dans ses sentiments, trop sévère, trop méchant, trop froid, trop loin vis-à-vis de nous. J'aurais aimé qu'il soit plus proche, plus affectueux, qu'il tienne plus à nous ».

Elle aborde ensuite les problèmes d'alcoolisme et de violence de son père.

« Il avait des problèmes. Il était violent, j'avais l'impression que c'était de notre faute, ma mère et moi.

Emma et Fazila (les deux sœurs), c'est pas pareil, il s'entend mieux avec elles, en plus il a changé. Je le voyais méchant, il s'exprimait qu'en gueulant, sinon il parlait pas, j'avais l'impression que j'étais la cause.

Quand je parlais à ma mère, je me disais : pourquoi elle s'accroche, partons !

Maman disait, "mais non, il est gentil, il est sévère, c'est pour ton bien, c'est à cause de tes bêtises ..." Je pensais : je dois faire des grosses bêtises ! ou j'avais des fois l'impression que c'était faux, ce que j'ai vécu avec lui, que je l'ai rêvé.

Il était aussi injuste dans ses reproches, je le prenais contre moi qu'il m'engueule et laisse Emma et Fazila tranquilles ».

La honte, même si elle n'est pas abordée directement par Jeanne, prend naissance ici dans les situations de violence évoquées. Les vécus d'invalidation, dans l'être et le ressenti, peuvent ainsi devenir porteurs de honte et d'altération de l'estime de soi chez le sujet.

« Quand je disais à maman que ça n'allait pas, elle répondait : "mais non, tu vois mal !" Aujourd'hui, ça va mieux, il fait des efforts, mais c'est trop tard, c'est quand j'avais besoin de lui.

Je crois pas qu'il a changé, comment on peut être infect pendant 18 ans et changer comme ça ?

Je lui en voulais de ne pas me croire. En même temps, elle devait se protéger, si elle avait admis ça, ça aurait été l'horreur, elle s'occupait de nous, elle n'a pas craqué ».

Elle reconnaît son manque vis-à-vis du père : « *je ne suis pas obligée de l'aimer et j'en ai besoin* », et tente dans le discours de résoudre l'ambivalence par une formule lapidaire : « *ma famille dans ma tête, c'était maman, lui, je l'ai écarté* ». Jeanne témoigne d'une défaillance parentale du côté paternel avec un difficile maintien d'une image idéalisée dont elle a conscience d'avoir « *besoin* ». Ce père ne remplit plus de fonction protectrice lui apportant sécurité et confiance en elle. Cette vulnérabilité ainsi induite favoriserait le développement de la honte. Seule la relation affective à sa mère pourrait combler ses doutes sur elle-même.

« Elle nous a portés à bout de bras, elle ne nous lâche plus.

Quand elle parle de nous aujourd'hui, elle parle de nous bébé, par exemple : “ Quand vous étiez petites, vous mangiez un Kiri en une heure ! ”

Oui mais aujourd'hui, je le mange normalement ! Déjà c'est la honte comme elle parle de nous, mais en plus... Si on veut dire à maman qu'on veut faire quelque chose (se marier, vivre ailleurs), il y a toute une préparation psychologique, elle le vit mal.

On essaie de couper les ponts, c'est étouffant ».

La relation affective à sa mère est ainsi venue « combler le vide » laissé par le père. Elle prend une allure de relation fusionnelle où l'angoisse dans la relation objectale ne serait pas due au manque de l'objet, mais plutôt à l'absence d'espace psychique pour pouvoir ressentir le manque. Il serait alors difficile pour Jeanne de pouvoir se différencier de l'objet, par une réponse tellement comblante de ce dernier.

« J'ai l'impression de ne pas être vue, on a besoin de voir ce qu'on est dans le regard des gens, moi c'est ma mère, elle sait, c'est ma mère.

Je lui dois... elle a été là tout le temps, elle s'est sacrifiée à nous.

Elle nous a donné trop de place. Quand je suis partie travailler à Saint-Denis, elle m'appelait tout le temps pour savoir si je mange bien ! ».

Je sens poindre dans le discours de Jeanne de l'agressivité qu'elle ne peut pas encore reconnaître : « *Je ne peux pas lui en vouloir, elle a comblé par rapport à papa. Elle était assez exceptionnelle par rapport à moi* ». Je fais ainsi l'hypothèse d'une identification de

Jeanne à un bon objet total. Dans une telle relation narcissique, vouloir détruire le bon objet reviendrait à se détruire soi, dans un effet de menace de l'intégrité du Moi.

Quant à l'imgo paternelle, dans une tentative par Jeanne de maintien en qualité d'image idéale, elle reste inattaquable. Son agressivité est empreinte de culpabilité à partir de laquelle peut se développer la honte. Elle me relate ainsi le souvenir, à 8 ans, de sa mère ayant acheté une encyclopédie pour enfants. Au chapitre sur la santé, elle se rappelle avoir lu à propos des maladies infantiles, « *Quand on est plus grand, elles deviennent méchantes* ». Elle appelle alors sa mère et déclare : « *maman, je sais pourquoi papa est méchant, parce qu'il a la rougeole* ». Sa mère lui explique alors le sens de la phrase en lui disant qu'il n'est pas méchant, l'invalidant ainsi dans son ressenti. Jeanne se met à chercher d'autres causes :

« Je pensais que c'était pathologique, en fait c'est à cause de moi, il faut que je parte ! A mes tantes quand je leur disais qu'il était méchant, elles me répondaient : "c'est faux, sinon, c'est à cause de toi !" ».

Nous voyons ici combien culpabilité et honte se chevauchent. La réponse des tantes suggère de la culpabilité chez Jeanne. La honte est sous-jacente chez Jeanne par un ressenti qui est nié, une tentative de comprendre la méchanceté de son père aboutissant à la conclusion qu'il faut qu'elle « parte », forme de négation de son existence.

« J'ai rien à lui dire, sa présence me dérange. C'est horrible de dire ça ! » Elle s'empresse de rajouter dans une tentative de réparation de l'objet : « je l'admire aussi pour ses capacités d'analyse ».

Jeanne déclare ensuite : « *une partie de moi ne peut en vouloir ni à mon père, ni à ma mère. J'ai peur de leur faire du mal* ».

L'agressivité de Jeanne est ainsi « étouffée » rapidement par la mère. Cette agressivité qui menace les figures parentales souligne combien la trame relationnelle inconsciente entre Jeanne et ses parents appartient à une autre histoire, celle, je suppose, du narcissisme fragile des parents qui ne peut supporter toute attaque. Jeanne est donc invalidée dans ses ressentis, dans la possibilité d'expression de son agressivité devant ce qui est perçu comme une attaque. Par cette inhibition, elle ne peut retourner son agressivité vers l'agresseur dans une réaction directe. La honte naîtrait aussi de cette impossibilité liée à une interdiction de ressentir. Dans ces conditions, à quelle place peut-elle se situer vis-à-vis des figures parentales ? Comment se positionner face à elles dans une relation possible d'altérité en interne comme en externe, c'est à dire être en présence de l'autre dans ce que le *sujet est et ressent* ? Jeanne me fournit un élément de réponse où elle deviendrait objet de la jouissance de l'autre, qui peut être aussi

source de honte, dans une imposture à être dans le désir de l'autre pour le maintenir en soi, afin de ne pas s'en séparer.

« J'ai toujours eu l'impression d'être trop importante, une pression sur nos épaules, il fallait qu'on réussisse ...Être parfaite.

Si on a un enfant, on ne sait pas, il peut prendre la place ».

Je lui demande ce qu'elle veut dire par « *trop importante* » et, en même temps, en reprenant l'expression « *prendre la place* », je fais allusion à certains couples dont les enfants prennent même de la place dans le lit conjugal en dormant avec leurs parents. Elle me répond : « *maman venait dormir avec nous...* », ce qui aurait pour conséquence de laisser une place fantasmatiquement libre et dangereuse auprès du père, dans la jouissance.

« Mon père n'a rien donné, ça a été facile de l'écarter.

Mon père est très éloigné de moi et très proche, peut-être que je lui ressemblais trop.

Il m'a transmis une part de moi qu'il n'aimait pas, tous les jours il me voyait, il voyait cette part en moi ».

Le thème de l'agressivité nous apparaît extrêmement important dans la capacité pour le jeune adulte de se différencier des figures parentales. L'agressivité vis-à-vis des objets internes est à l'œuvre dans les processus de séparation et elle signe la capacité pour le sujet, tout en s'étayant sur elles, de se « dégager » de ses premières identifications. Jeanne se situe ici dans une tentative de réparation narcissique de ses parents, soumise au « pouvoir aliénant du narcissisme^{cxxxviii} » de ces derniers. Or le travail psychique de la post-adolescence met le sujet en place d'opérer une forme de mise à distance des identifications au niveau du Moi. Il a pour corollaire de confronter le sujet à la solitude, avec le risque de la honte d'un point de vue narcissique si cette mise à distance est récusée. Lors de notre troisième rencontre, Jeanne évoque les difficultés qu'elle rencontre.

« Ça allait un peu mieux après la dernière fois, mais en rentrant chez moi, c'était comme si j'avais tout zappé.

Je n'avais pas envie de rentrer chez moi, impression de les trahir, de dire du mal d'eux. J'ai pas le droit de ressentir ça d'une certaine façon.

Je me sens pas très vraie.

cxxxviii Faimberg H., 1987, p. 69.

En rentrant chez eux, j'ai l'impression de jouer un rôle, comme on aimerait que je sois. Quand je reviens, je "remets les pantoufles"».

A l'arrière plan se dessine la peur de leur faire mal, comme évoquée précédemment. Elle se demande ce qu'elle « doit » me dire, ce que « doit dire une patiente à son psy... », comme un rôle à tenir en transfert du rôle qu'elle dit tenir en famille.

Le lieu thérapeutique devra permettre un espace d'expression de l'agressivité, mais aussi, par le biais du transfert, un réaménagement libidinal dans une perspective œdipienne, face à une imago maternelle prégnante et une imago paternelle écartée, difficilement attaquable et dangereusement proche en même temps. C'est à l'issue de la troisième séance que Jeanne me demande la possibilité d'être reçue deux fois par semaine. Au-delà d'un signe de transfert agissant, je perçois un mouvement que je qualifierais « d'empressement libidinal » à clarifier la situation œdipienne, dans la perspective d'un « réchauffement œdipien », en lien avec le caractère souvent présenté comme urgent des demandes de consultation.

III.1 Le déni de la sexualité

Aliénation au narcissisme des parents, sexualité et conquête de l'altérité

Au cours de notre troisième séance, Jeanne abordera l'histoire de ses parents, en particulier celle de sa mère. Famille métissée : le père de Jeanne est d'origine « *malbar*^{cxxxix} » et sa mère, créole blanche, était la fille aînée qui s'est occupée des autres enfants : « *elle a pris un peu le rôle de sa mère* ». Elle apprend, il y a quelques années, que celui qu'elle croyait être son père n'était pas son père biologique. Elle ne semble pas vouloir savoir qui c'était, et n'a pas interrogé sa mère à propos de ce secret familial.

« Elle nous a annoncé ça comme une petite fille : voilà, c'est pas mon papa !

Je m'attendais pas à ça de ma mère, je m'attendais à quelque chose de mieux...J'attendais à ce qu'elle cherche qui il est, mais ça ne l'intéresse pas de savoir, mamy a 80 ans, elle 43, on lui a dit appelle-la mamy, demande-lui ! Mais rien... ».

Dans une perspective identificatoire, ce secret, « niché » dans l'inconscient de sa mère, serait peut-être une partie de son histoire à laquelle s'est identifiée Jeanne dans son rapport au père. J'é mets l'hypothèse que l'agressivité contre ce père qu'elle sait absent aurait pu être « récupérée » par Jeanne comme un moyen pour sa mère de transmettre d'elle, ce qu'elle ne peut accepter.

Jeanne se retrouve prise au centre d'un jeu inconscient entre ses deux figures parentales, via un mécanisme d'identification narcissique renvoyant

au narcissisme des parents. Portant en elle la souffrance d'une relation au père à travers sa mère, elle réveille chez son père alcoolique ce qui est de l'ordre de la mauvaise distance et de l'agressivité par rapport à l'objet. Une partie clivée de son Moi serait ainsi identifiée à de l'agressivité dirigée à l'encontre de la figure paternelle en réponse à la sollicitation inconsciente maternelle. Une autre partie serait identifiée à un objet persécuteur en réponse, cette fois-ci, à la problématique paternelle : « *Il m'a transmis une part de moi qu'il n'aimait pas, tous les jours il me voyait, il voyait cette part en moi* ».

cxxxix On appelle "Malbar", à la Réunion, les descendants des Indiens présents dans l'île, pratiquement dès l'origine du peuplement, avant l'abolition de l'esclavage, en qualité d'esclaves ou de libres, et surtout ceux qui sont arrivés en masse au XIXe siècle comme "engagés", venus de diverses régions de l'Inde, en majorité de la côte de Coromandel (côte orientale de l'Inde), pour remplacer l'ancienne main-d'œuvre servile des plantations, après l'abolition... » Dictionnaire illustré de la Réunion 1992, vol 4.

Jeanne chercherait ainsi une issue à ce conflit psychique par une identification à un tiers qu'elle viendrait trouver auprès du thérapeute. Cette recherche se traduit par « *une peur de s'entendre dire* », c'est à dire une peur de la séparation et de la rencontre avec soi-même.

Comme au moment de l'adolescence, le temps de la post-adolescence *interroge* le narcissisme des parents et les identifications du sujet. Ce narcissisme, support d'identification, n'est plus soumis à un *interrogatoire violent* du temps pubertaire avec risque du refus de la vérité, mais plutôt à un questionnement visant à un échange pacifié avec les imagos, donc à une réconciliation par le jeune adulte avec certaines parties clivées de son Moi. Ces parties, en maintenant des identifications avec l'objet, répondent non seulement à des exigences narcissiques de celui-ci, mais aussi à une lutte contre l'angoisse de séparation, voire de perte, présentant pour Jeanne un *risque mélancolique*.

En tentant un travail de réaménagement de sa position œdipienne, Jeanne est confrontée à l'angoisse de la perte de parties d'elle-même liées à l'introjection des objets perdus. Ce réaménagement et ses effets angoissants dûs à la perte, mais aussi à la jouissance possible, ont des répercussions sur sa relation amoureuse.

A propos de son ami John.

Elle le décrit comme le contraire de « *l'étudiant modèle* ».

« J'ai vu son côté différent.

Je serais pas allée vers un mec très calé, très droit, il avait des cheveux longs.

A partir du moment où je l'ai présenté, ça a décalé les choses.

Puis, tout ce que j'aimais de lui s'est transformé en ce que je n'aimais pas.

J'ai pris un vieux rôle que j'aime pas du tout, j'ai voulu qu'il change ».

Jeanne manipule psychiquement et dans la réalité son objet de désir. Ce *jeu* avec l'objet de désir, signe de l'amorce de la phase génitale, nécessite du temps, et sûrement attend-elle de moi que je sois le témoin de ce travail interne. Après la présentation de John, comme une présentification de son désir, la sexualité s'arrête.

« Depuis que je l'ai présenté à mes parents...c'est le néant !

J'en ai envie, mais de le faire ça bloque. Au début de notre relation, mes parents n'étaient pas au courant ».

Elle découvre que son petit ami est un objet infantile et non pas un objet de désir adulte, témoignant ainsi de son remaniement œdipien en cours face à l'objet paternel.

« Même eux mes parents, quand ils se sont mariés, j'étais sur le point de naître, j'ai l'impression que peut-être ça été un peu précipité ! ».

Elle m'apprendra plus tard que ses parents se sont mariés sous la pression parentale alors que sa mère était déjà enceinte de 6 mois.

« J'étais persuadée que tout avait été fait dans les normes !

Eux aussi ont fait comme tout le monde, ils ont vécu ensemble avant de se marier.

J'ai trouvé bizarre qu'ils acceptent aussi facilement. J'avais toujours eu peur de présenter un garçon.

Ça a été un petit peu difficile pour moi ».

Psy : dans quel sens ?

« Dans le sens de présenter quelqu'un : voilà je suis avec quelqu'un, ça a été difficile et j'ai eu l'impression qu'ils se sont dit : "on ne peut rien y faire" alors qu'ils peuvent influencer sur nous ».

Je m'interroge alors sur ce « pouvoir » qu'elle leur accorde « d'influer » sur elle. Elle leur accorde le pouvoir de lui faire dénier sa propre sexualité, dans ce que je suppose être, une *fidélité* au déni de la sexualité infantile de ces derniers. Paradoxalement ses parents, par leur permissivité, l'empêchent d'assumer la transgression de la sexualité. De fait, la difficulté de positionnement œdipien clair entre sujet et objet ne permet pas réellement l'interdit et amène en contrepartie un déni de la sexualité.

« En fait j'ai essayé de le présenter en lui donnant pas de place. Dans ma tête, je me suis dit "je vais le présenter sans dire voilà j'amène John, c'est lui" Je vais pas l'imposer, donc il a pris du temps avant d'avoir sa place, je voulais pas que ce soit moi qui l'amène en disant maintenant "voilà c'est lui", je voulais que ce soit lui qui prenne sa place !

Ce qui a précipité les choses, c'est que peut-être, qu'ils l'apprennent par d'autres personnes ».

Ce qui est ici « *précipité* », c'est la nécessité d'intégrer la sexualité à l'ensemble de la vie sans en faire une pratique infantile, enjeu auquel est convié le jeune adulte dans ce temps d'affermissement de l'orientation sexuelle. Ainsi, penchons-nous sur la formulation

employée par Jeanne à propos de John : « *j'ai essayé de le présenter en lui donnant pas de place* ». Jeanne lui donne en fait la place de *celui qui n'a pas de place*, c'est-à-dire la place du géniteur de sa mère. John prend la place de celui qui manque comme objet infantile de la mère, afin que Jeanne, voire la famille, puisse s'en débarrasser !

Nombreux sont les étudiants que nous recevons en consultation pour lesquels la génitalité, c'est-à-dire l'organisation définitive de la sexualité dans sa forme adulte, pose problème. Dans cette difficulté à intégrer ce dernier stade de la construction identitaire, nous avons mis en place des groupes sur la relation amoureuse pour les aider à élaborer et à construire via la rencontre et la verbalisation en groupe, une relation d'altérité. Cette altérité ne peut atteindre son plein développement qu'en fonction de la génitalité, c'est-à-dire la découverte du plaisir qui passe par l'autre sexe sous une forme de : « si je ne tiens pas compte de ton plaisir, le mien n'existera pas...tu ne seras pas d'accord avec moi... », altérité et génitalité étant liés.

Dans une perspective psychosociale, Cambefort (2001) propose une causalité historique aux modalités relationnelles observées entre hommes et femmes : « Il semble que les mœurs familiales aient été marquées par l'arbitraire et la violence due au pouvoir des maîtres sur les femmes d'esclaves, ce qui a créé dans la population créole l'image violente de l'homme, les contre-pouvoirs recherchés par les femmes et les enjeux inconscients de pouvoir existant très souvent dans les couples^{cx1} ». Cette causalité reste, à notre avis, à travailler et à confirmer dans la société créole, même s'il est vrai que nous observons, dans notre pratique clinique, une difficulté d'instauration d'une réelle dimension intersubjective dans la relation amoureuse. Cette difficulté, nous semble-t-il, est à analyser sous l'aspect des processus post-adolescents, au cours desquels se développe une forme d'instrumentalisation des rapports affectifs, dans une tentative de non-dépendance à l'objet, avec négation de l'hétéronomie de la part du sujet. Il reste aussi la question de comprendre ce qui peut être refoulé de la génitalité. Par la génitalité, la pulsion sexuelle trouve son objet. N'y aurait-il pas ici reviviscence possible de la honte par la satisfaction pulsionnelle, cette fois-ci sous le regard interne d'une imago parentale déniait toute sexualité ?

cx1 Cambefort J.P., 2001, p. 149.

III.2 Parole du jeune adulte et avènement du désir

« Les émotions, les affects affleurent, transpirent, à la surface du langage, sur "l'enveloppe sonore du Soi." »

R.Gori, 1996.

Extraits du quatrième entretien.

« Il y a un décalage entre la façon dont moi j'évolue et eux ce qu'ils veulent (les parents). Est-ce que je dois me conformer à ce qu'ils voudraient bien voir de moi ? ...

Je me sens pas à l'aise avec ce que je crois avoir compris, j'ai un problème avec le fait de le dire.

Psy : En quoi ?

Pourquoi dire : " moi je pense ça de ma vie", ça me met mal à l'aise ».

Par le biais de la parole, *le fait de dire*, Jeanne opère une mise à distance des objets parentaux, ce qui a pour conséquence de réveiller son angoisse autour de la séparation de l'objet, mais aussi de libérer un espace psychique pour son désir. Elle craint ainsi que j'émette un *jugement sur elle* (sur son désir ?), que je reconnaisse *une faiblesse, un manque*. Ce manque et cette faiblesse seraient à mettre sur le compte d'une partie du Moi identifiée à l'objet dont elle aurait à se séparer.

« Je me demande si je dois continuer à venir vous voir... »

Je pointe qu'elle m'a demandé la semaine dernière de venir me voir deux fois par semaine. Je remarque sa difficulté à assumer son désir dont elle me rendrait responsable.

Psy : *« Vous voulez mettre une coupure avec moi ? »* (J'ai l'idée d'une coupure de son désir dans la relation transférentielle).

Elle acquiesce. *Cette coupure lui permettrait « de respirer, souffler, sinon je me sens envahie, j'ai l'impression de perdre du temps, de ne pas aller jusqu'au bout ! »*

Jeanne sent poindre le désir, gênant pour elle. Ce désir viendrait-il interroger, d'un point de vue plus archaïque, sa capacité à vivre la « pulsion personnelle » ? (Winnicott 1958). Il s'agirait ainsi de pouvoir ressentir une excitation sous le regard bienveillant d'un autre. La

capacité à la ressentir, à la vivre et à se l'approprier en lien avec les premières expériences de satisfaction (Freud, 1895) viendrait conforter la possibilité d'élaboration du désir en relation avec autrui.

Elle aborde ensuite dans l'entretien sa relation à John.

« J'ai conscience de me mettre des barrières, par peur, pour me protéger. J'ai peur de ce qui peut arriver, ne pas réussir, être face à soi-même, à ce qu'on est ! ».

En faisant référence au blocage dans sa sexualité Jeanne associe immédiatement à sa mère.

« Maman, c'est évident, elle assume pas, ...enfin pour elle, elle assume, pour nous elle assume pas.

Quand on regardait des séries bêtes pour ado, avec un petit baiser, elle arrivait, elle nous demandait de zapper, 'oh la-la qu'est-ce que vous regardez !' »

J'ai toujours senti un petit problème la-dessus.

Si on l'enfermait dans une salle avec un film un peu sensuel et qu'on soit là, ce serait un cauchemar pour elle !

C'est pas de notre âge, encore aujourd'hui on a chopé des automatismes...si elle arrive à ce moment là...on accélère le film, la sexualité n'a pas le droit de cité, avec elle c'est pas possible ».

D'un point de vue fantasmatique, le discours de Jeanne confirme ici le déni de la sexualité en tant que barrière libidinale, face à un interdit qui n'a pas été réellement posé.

« Quand j'ai présenté John, j'ai essayé de faire croire qu'il ne se passait rien, je lui ai dit : 'tu ne te jettes pas sur moi, tu ne me donnes pas la main !' »

Elle est tombée sur ma plaquette de pilules, elle ne m'en a pas parlé.

(confirmation ici du manque d'interdit sans possibilité de transgresser)

J'étais pas bien avec cette pilule, j'ai arrêté, j'ai appris un an plus tard qu'elle était allergique à cette marque de pilule, elle ne me l'avait pas dit !

Il y a un décalage, franchement par rapport à ce que je pensais, j'ai découvert une autre partie de moi, je pensais pas que j'aimais ça ».

Jeanne nous livre ici une forme de négation, traduisant « une sorte d'acceptation intellectuelle du refoulé ^{cxli} » de manière que la représentation ne parvienne pas à la conscience.

« Mes parents, ils sont trop importants pour que je fasse comme j'aime.

Je ne suis pas suffisamment honnête avec eux, il faut que je me conforme à une certaine image de mes parents pour être en accord avec moi-même, sinon, c'est mentir, trahir.

Quand je suis née, je suis née avec un sac à dos, que je dois porter, comme je suis l'aînée, ce sac à dos est un peu plus lourd : ce qu'ils auraient aimé être, une pression scolaire.

On m'attend à ma place. J'ai pris trop le rôle qu'on a voulu que je prenne, certaines personnes s'appuient sur moi ».

Ces extraits d'entretien laissent percevoir les *protubérances du désir* qui sont immédiatement déniées. Le travail thérapeutique avec Jeanne consisterait à aller explorer le désir émergent. Je perçois ici avec elle, à travers mon contre-transfert, combien mes assises narcissiques et la question de mon désir seront inévitablement interrogées, à travers une recherche identificatoire vis-à-vis de moi.

« Sur certaines choses, on est plus clairvoyant, plus lucide...comme des parents ».

En terminant ainsi l'entretien, Jeanne confirme une forme de déni de la sexualité face à un interdit qui apparaît inexistant, ce qui lui donne la possibilité de devenir *parent de ses propres parents*. Cette position fantasmatique a pour effet d'annuler toute possibilité d'agressivité vis-à-vis de l'objet et de mise à distance de celui-ci, son inattaquabilité étant justifiée par : « *elle nous a portés* ».

III.2.1 Le désir à la rencontre du social

A travers nos séances, l'angoisse a laissé place à l'émergence du désir. La parole vient habiller, donner forme au désir. Nous associons ce temps de la post-adolescence à la création d'une enveloppe sociale que la parole vient ici mettre en forme. Si le temps de l'adolescence est sous le *joug* de poussées pulsionnelles pubertaires, « menacé ^{cxlii} » de puberté devant un corps physique à montrer ou à cacher sur un mode hystérique à la suite de séductions infantiles, la post-adolescence est le temps de l'habillage de ce corps. Le vêtement devient vecteur de socialisation, de reconnaissance sociale et d'habillage de son désir. « *Tu crois que*

cxli Freud S., 1925, p. 136.

cxlii Ph. Gutton, séminaire de DEA « psychopathologie de l'adolescent », Université d'Aix en Provence, 12 décembre 2001.

je peux porter ça ? ça me va ? c'est pas trop...court, sexy, voyant...». L'adolescent ne se pose pas la question, il porte les vêtements au gré de son envie immédiate. Le post-adolescent habille son désir et doit porter ses propres vêtements.

Extraits du cinquième entretien.

« Je suis pas sûre de décider vraiment, y'a toujours ce retour après qu'il faut assumer... »

Psy : Le retour ?

« Je sais pas, ça va se voir ».

Psy : Qu'est ce qui risque de se voir ?

« Enfin... je sais pas, ils s'en doutent maintenant... On est rentré dans... c'est normal on habite ensemble ».

Psy : Ils se doutent de quoi ?

Rires gênés ; « vous vous souvenez pas, la dernière fois...de voilà... de ma vie sexuelle... »

Psy : Ils s'en doutent, votre mère le sait, elle a vu votre plaquette.

« Oui mais je suis pas sûre que même si elle le sait, elle l'accepte bien... »

Psy : Pourquoi ?

« Je sais pas, y'a son attitude, j'ai l'impression, peut-être que c'est moi qui imagine... »

Psy : Qu'est ce que vous imaginez ?

« Que...qu'elle ne veut pas, le fait de passer une étape, d'être plus vraiment, entre guillemets, une enfant mais une ado... Je pense que c'est ça qui l'embête dès qu'on fait des projets, entre guillemets, tout seul ou des choses un peu extrêmes, elle a tendance à vouloir nous ramener vers elle ou vers la maison ».

Psy : Des projets extrêmes ?

« Partir, le summum de l'extrême ! vouloir aller faire ses études ailleurs, elle le vivrait mal, elle se sentirait un peu abandonnée.

Elle comprend que c'est bien que ce soit quelque chose de positif, mais si on pouvait ne pas partir, elle est bien contente en fait, elle est bien contente qu'on a des projets qui se réalisent pas, on voit qu'elle est contente...

J'avais le projet de partir à Paris en première année, j'en avais tellement marre que je voulais partir loin, loin, loin, le plus loin possible...y'avait un problème de chambre ;

j'étais pas prête non plus à partir sans avoir une chambre, j'aurais pu mais je me sentais pas assez... téméraire, mais quand même pas dans une grande ville ».

Psy : Marre de quoi ?

« Marre de cet étouffement, qu'on était pas vraiment nous-même, je sais que ça ne changera pas à moins d'un miracle, on lui a déjà parlé de toutes les façons possibles, ça ne changera pas, elle a pas envie de changer, elle préfère être comme ça qu'autrement.

Moi ça fait longtemps depuis la première année, encore en lycée, ma sœur devait partir, le fait qu'elle ne parte peut-être pas, ça l'a soulagée ».

Psy : Quelles seraient les conséquences à assumer en partant ? Vous en parliez au début ?

« Tant qu'on est pas là bas, on fait ce qu'on veut, quand on rentre, j'ai l'impression qu'ils ne voudraient pas nous voir différentes (les sœurs), par le fait qu'ils nous reconnaîtraient plus, leur regard risque de changer, ça décale les choses. Si moi je change de place, entre guillemets, faudra que quelqu'un d'autre se bouge un peu. Si on était tous en cercle, si quelqu'un change de place, quelqu'un devait se décaler, il sera plus trop à sa place non plus ».

Je pense ici à une forme d'immobilisme du psychisme (reprenant l'image freudienne de la glaciation), une mise « *entre guillemets* » où toute mouvance libidinale se transforme en angoisse ; une angoisse partagée par la famille au sein de laquelle manque une dimension phallique comme canalisation de l'énergie libidinale vers l'extérieur. L'Université devient cet instrument d'aménagement libidinal que Jeanne est seule à pouvoir utiliser.

« A l'extérieur, c'est le social, ce sont les rapports avec les gens, les actes de grandes personnes, à l'intérieur, on a pas spécialement grandi, on a fait des choses de grands, mais on a pas spécialement grandi ; il y a un décalage avec ce que je suis à l'intérieur ».

III.2.2 La honte, comme une présence insidieuse dans l'élaboration du désir

Dans cette ouverture au monde extérieur se joue aussi un conflit de l'idéalité, avec l'affermissement d'un Idéal du Moi se substituant au Surmoi œdipien. Chez le jeune adulte, chacune de ces instances en vient à occuper une place reconnue, signe de maturité et

d'apaisement des conflits pulsionnels, à moins que l'une des instances n'opère un *rapport tyrannique* par rapport à l'autre :

« J'ai le rôle d'aînée, une morale droite, faut que j'assure, montrer l'exemple, tracer la route.

Je peux pas prendre un apéro à la maison, une vie la plus correcte possible car derrière il y a des gens, "tes sœurs, faut pas qu'elles prennent un mauvais chemin !"

Ou on change et c'est par la force, on prend un rôle par la force, moi j'ai pas envie ».

On perçoit ici combien Jeanne opère une tentative de dégagement de son Surmoi, tentative nécessitant un détachement de ses identifications parentales. L'agressivité nécessaire à la prise de distance de l'objet, à l'affirmation de soi, serait culpabilisante, voire menaçante, aussi pour le Moi de Jeanne. Renoncer à *l'emprise de l'objet*, c'est aussi risquer de se séparer d'une partie de son Moi, sous peine de dépression. La solitude liée à l'angoisse apparaît ici même où le Moi doit accepter de se séparer d'une partie de lui-même aliénée au narcissisme objectal. Le *délestage* de cette partie clivée du Moi viendrait, telle une *onde de choc*, atteindre l'ensemble du Moi du sujet, le menacer de déséquilibre voire d'effondrement, et surtout révéler la honte. Cette *onde de choc* oblige le sujet à mobiliser ses fondations narcissiques dans leur stabilité pour pouvoir assumer la honte. La solidité de celles-ci est garantie par les premières expériences de satisfaction du nourrisson en état de détresse (Freud, 1895), état où l'immatrité de son Moi est compensée par celui de la mère (Winnicott, 1958). Les bases de l'identification au narcissisme objectal sont ici posées. De la solidité de ces bases dépendra pour Jeanne la capacité de faire face à la honte, à se placer ultérieurement sous le *regard* de l'imgo paternelle, pour pouvoir l'assumer.

« Ils ont essayé de faire de nous des exemples, de se réaliser avec nous, de montrer aux autres des enfants "nickels", parfaits ».

Psy : Vous parliez d'un sac à dos la dernière fois.

« Il fallait que j'en fasse un peu plus que les autres...les autres enfants de mon âge. Le problème, c'est que j'ai pas porté super bien le sac à dos...Maintenant j'essaie de rattraper le coup ! ».

Psy : Comment ça rattraper le coup ?

« Par rapport au problème de papa, maman faisait comme si elle entendait rien, ça me gênait moi...à un moment donné j'ai stoppé...je sais pas...comme si je me souviens de

rien de mon enfance, à part un moment, j'ai décidé de changer ...je me suis dit je change parce que maman elle tient pas la route, la petite sœur est encore bébé ».

Jeanne prend alors un rôle de protection au sein de la famille contre ce qu'elle perçoit d'un danger représenté par son père. Elle aborde dans l'entretien un événement douloureux dont elle ne souhaitera pas me donner de détails.

« En fait, face à papa, il restait plus que moi. Malheureusement j'étais plus jeune, je sentais bien un peu la différence, contre son père, il est grand, puissant physiquement. Qu'est ce que tu vas faire ? Je me suis dit : faut que j'assure un peu, je vois bien que maman, elle est en train de péter les plombs. Je voulais l'éloigner. C'était une menace potentielle. Avant j'étais plus en train de dire il faut essayer de l'aider.

C'est un événement dont apparemment je serais la seule à m'en souvenir, c'est assez problématique car c'est un moment hyper important pour moi, parce qu'à partir de ce moment là, j'ai changé, malgré moi, mais j'étais obligée de changer.

J'ai un peu de mal, à chaque fois que j'essaie d'en parler...quand je lui en parle (à sa sœur) elle s'en souvient pas.

Je me reproche un peu de l'avoir pris comme ça...y'a pire...c'est comme si je me souvenais de rien d'autre, tout ce qui allait bien je m'en souviens pas, à partir de là je me souviens avoir changé ».

Psy : Qu'est-ce qui a changé ?

« Avant j'étais dans un monde d'enfants, aucun problème...Je jouais...A partir de ce moment là je me suis rendu compte du fait...c'est bête, qu'on est mortel, que les gens peuvent mourir. J'ai eu peur de mourir (elle situe l'événement entre 8 et 10 ans).

Avec le recul je me dis qu'il y avait pas de crainte, mais pour moi cet événement, avait une portée, ça m'a tellement "réveillée"...j'ai eu peur de mourir oui, mais aussi ma mère, mes petites sœurs... »

Psy : Vous avez ressenti cet événement comme potentiellement mortel pour vous, ce ressenti est "vrai" pour vous.

« J'ai pas envie de dire... de vider mon sac à cause de ces gens là... que ce soit perçu de ma part comme des critiques vis-à-vis d'eux.

Ca devrait plus être un problème pour moi ».

Son discours présente un aspect hystérique à replacer dans le cadre fantasmatique de la tentative de séduction infantile. Jeanne se sent menacée par son propre désir œdipien, menace

qu'elle ressent d'autant plus que l'interdit de la sexualité, donc de l'inceste, n'a pas été clairement posé au sein d'une triangulation établie. La question de la place est souvent évoquée :

« *Elle nous a donné trop de place* » déclare-t-elle en parlant de sa mère.

« *Si on a un enfant, on ne sait pas, il peut prendre la place* ».

« *En fait j'ai essayé de le présenter en lui donnant pas de place...* » avec le risque, voire le danger œdipien que John devienne objet de son désir.

« *Si moi je change de place, entre guillemets, faudra que quelqu'un d'autre se bouge un peu* ». Autrement dit, si elle assume son désir sur un mode adulte, le désir du père « devra être à sa place ».

Nous sommes ici au cœur du processus de recherche de pare-excitation de cet Œdipe « nouvellement aménageable » (Alléon et Morvan, 1990). L'imago maternelle phallique assumant difficilement ce rôle, le Surmoi semble avoir pris cette fonction au détriment de la constitution de l'Idéal du Moi, comme en témoigne sa difficulté à prendre des responsabilités, abordée au cours du premier entretien.

« *Avant je lui en voulais directement, avec le recul je me dis que je le comprends, il avait des problèmes, il doit sûrement regretter, il doit pas être bien avec lui...enfin peut-être.*

Ma mère fait comme si papa avait toujours été comme il est maintenant, elle a pas trop envie de parler de ça, je pense pas.

A partir de là, il était devenu l'ennemi public n°1. J'étais pas tranquille.

Mis à part le fait que je veux pas les trahir, c'était au moins leur rôle d'assurer la sécurité dans la famille, dans le noyau familial, se sentir un minimum sécurisé ».

Elle reproche à sa mère de ne pas l'avoir protégée de son désir œdipien. Le processus post-adolescent ne peut réellement aboutir par un travail de deuil des objets parentaux qu'à condition que le désir œdipien ait été assumé, transgressé fantasmatiquement et dépassé, ainsi que la honte qui y est associée.

Le deuil des objets parentaux confronte à l'expérience d'une mise à mort symbolique. La *mise à mort* du parent de même sexe risquerait de laisser la voie libre vers l'objet interdit du désir, ce qui prendrait une dimension traumatique et honteuse. Nous sommes témoin d'un réel travail du psychisme dans une tentative de Jeanne de *dégagement* de l'emprise des objets parentaux. Ce dégagement s'opère sous condition d'un Moi suffisamment fort dont les identifications narcissiques sont solides et stables.

« Je lui en voulais d'avoir mis ce climat, pour moi c'était son rôle (sécurité de la famille), peut-être plus que celui de maman. Se rendre compte qu'on doit non seulement se protéger de l'extérieur parce qu'on est faillible en se disant que la menace est à l'intérieur même, c'est terrible, forcément on est pas tranquille ».

« A partir de ce moment là je travaillais à l'école (le travail comme forme de pare excitation) pour moi, pour partir. Je voulais partir parce que ça devenait insupportable pour moi, en même temps j'avais du mal à envisager de partir, ce qui était aussi insupportable c'est que ma mère a occulté l'évènement et a fait comme si de rien.

Je me souviens lui avoir dit : tu te rends pas compte, partons ! ».

Psy : Votre mère a de nouveau occulté quelque chose

« La connaissant, je comprends un peu, tous les enjeux par rapport à la famille de mon père...Y'a un problème à ce niveau là qu'au début je pensais être à cause de moi, peut-être que je pense encore être à cause de moi.

Maman là-bas n'avait pas forcément le choix, l'intérêt, si ça avait filtré, ils auraient dit "t'assures pas", c'est de ta faute...et puis du côté de maman, dans sa famille il y a un problème d'alcool énorme, au point que personne ne le voit !

J'ai senti qu'il y avait un problème à ce niveau là (l'alcoolisme), à partir du moment où j'ai commencé à me monter contre lui, à faire tout pour être insupportable, lui il s'est plaint...j'étais l'enfant à problème qui va mal finir, qui va échouer...

Après cet événement, je me sentais un peu moins, "Alice au pays des merveilles", il fallait combattre " le feu par le feu". Au bout d'un moment ça commençait à m'embêter, personne voyait plus l'enjeu ou le combat, tout le monde ne voyait plus que ce que j'étais devenue. Je n'étais plus dans "la droite ligne", il faut que tu "réhabilites tes parents", j'avais l'impression d'être devenue au contraire celle qui allait "couler" ses parents ».

La culpabilité surgit devant la peur de détruire l'objet, culpabilité amplifiée par le processus de la post-adolescence impliquant le deuil des objets parentaux. Cette agressivité, vecteur libidinal dans les processus de séparation individuation, ne peut être ici contenue par les objets parentaux, et peut dans certains cas appeler à un processus de soumission à l'environnement (« faux self ») (Winnicott, 1960). Ce processus a pour effet d'annuler le désir par le danger qu'il représente, afin de protéger le sujet.

« En même temps, j'étais contente d'une certaine façon, de plus être la fille qui réhabilite ses parents, pour moi d'une certaine façon, il y avait problème, je veux bien réhabiliter des gens à condition qu'ils soient bien eux, avec moi, avec nous.

A partir du moment où il y en a un ou deux ou trois qui n'assurent plus, je me sentais plus en devoir de les réhabiliter, en même temps, pour être honnête j'assumais pas forcément ce rôle de fille...parce que c'est pas plaisant, tout simplement, d'être vue finalement...comme on est...mais comme on nous a un peu obligés d'être par la force des choses ».

Psy : C'est comme si vous aviez été une rebelle et que maintenant vous vous étiez « coulée dans un moule ». A partir de quand vous avez arrêté ?

« A partir du moment où je suis sortie de la famille, j'ai vu les choses différemment et papa a changé ».

L'éloignement de la famille représente pour Jeanne un éloignement du danger œdipien. La famille apparaît structurée autour d'une forme de déni collectif (déni de l'alcoolisme et de la sexualité) qui permet aussi d'éviter les sensations de honte qui en découlent. Il ne faut ainsi rien dire ou vouloir changer qui risquerait de réveiller de *vieux démons*. Cette attitude conforte un immobilisme des objets parentaux à la périphérie du Moi, ce qui a pour effet de ralentir, voire invalider, chez Jeanne, les processus psychiques de la post-adolescence.

« J'ai pas envie de tout bousculer, j'ai l'impression qu'il y a une demande de ce côté là.

Avant j'avais tendance à dire à papa ses 4 vérités, maintenant, il m'impressionne, c'est bizarre, j'arrivais à lui dire des choses méchantes, j'ai l'impression que c'est même pas moi ! : “ t'es pitoyable, t'as pas honte ?”, “ Fazila c'est une gamine de 3 ans, tu crois qu'elle comprend ce que tu dis ?”. C'était vraiment très agressif.

Moi ce qui m'enrageait, c'était de voir maman être dans le même état, avoir envie de dire ça, et surtout...ne rien dire...surtout quand il se mettait à hurler comme un malade après Fazila, c'est facile de faire le plus fort, le puissant...

Je l'énervais, j'avais l'impression parfois de le persécuter presque ! » (rires)

Psy : c'est l'inverse !

« On pouvait plus se mettre à la même table, je pouvais plus le voir...

J'étais persuadée qu'il ne changerait jamais, là où j'étais un peu prise de court, c'est que du coup il a changé...mais j'y crois pas, oui il a arrêté de boire, mais c'est pas quelqu'un de super fiable ! Y'a pas de raison qu'il retombe pas.

Pour moi, malgré tout ça, c'est quand même difficile de tenir un rôle comme ça, mine de rien on a quand même besoin d'une image...enfin de son père, le rejeter volontairement, c'est pas évident, maintenant c'est pas évident pour revenir, nos rapports restent très froids...je l'appelle jamais, quand il vient chez moi je suis très gênée, lui est très gêné, j'aurais rien à lui dire ...enfin j'aurais des choses à lui dire, mais ces choses à lui dire ce serait peut-être pas judicieux d'en parler ».

Jeanne témoigne ici de l'immobilisme de l'objet paternel.

« Bizarrement la situation s'est retournée, on a dit “ c'est à cause de moi que dans la maison c'était pas viable à cause de mon instabilité”, si j'arrêtais de lui dire ses quatre vérités il se calmerait, mais c'était plus fort que moi, et plus maman se taisait, et plus je lui sortais ses quatre vérités, à cette époque, j'avais réussi à ne plus avoir peur de lui.

Maintenant je pourrais lui faire du mal, mais vraiment plus profondément quand je le vois j'ai l'impression que tout ça il a dû le vivre, je suis un peu gênée d'avoir été comme ça...

Mais pour moi, c'était nécessaire, je pense qu'il fallait lui faire comprendre que non seulement il était pas indispensable mais qu'en plus il y avait un problème ».

Cette dernière phrase signe à mon avis la position que Jeanne adopte en qualité de *parent protecteur* de la famille. Je m'interroge alors sur les liens affectifs entre la mère de Jeanne et celui qu'elle croyait être son père jusqu'à récemment. Ne pas être intéressée par la connaissance de son père biologique, n'est-ce pas là un moyen de lutter contre un possible débordement libidinal associé à des pulsions génitales de la phase œdipienne, face à celui qui était supposé être son père ?

Y a-t-il eu événement traumatisant (fantasmatique ou non) du côté maternel, à l'image de ce que Jeanne déclare avoir vécu avec son père, mais dont elle ne dira jamais rien ? Par cet événement, Jeanne se maintiendrait-elle dans une fidélité narcissique à sa mère ?

La fin de l'entretien est marquée par le questionnement de Jeanne à propos de sa place actuelle, alors qu'elle a quitté le domicile familial.

« Maintenant que ça va bien, j'ai envie de profiter de ces moments avant de tout laisser et de vouloir faire ma vie ».

Ayant abandonné les rôles qui lui étaient autrefois confiés, elle aspire à une autonomie psychique tout en recherchant maintenant l'appui de figures parentales comme des repères d'identification stables et structurants, et ce, au moment même où elle doit en faire le deuil.

« Je me sens pas pleine et entière, pas complète ».

Cette recherche de complétude s'effectue par le dire au cours des entretiens, moments privilégiés où elle « se crée » sous mon regard, via la parole.

« A la limite, quand je rentre chez moi, je n'ai plus besoin de John, c'est pas qu'il n'ait plus d'utilité, oui à la limite (l'autre comme prolongement de soi), je me sens tellement bien que quand je dois venir ici j'ai du mal et bizarrement quand je suis ici (en consultation), j'ai surtout pas envie de revenir, c'est difficile de reconnaître ça, je voudrais que ça se passe autrement ».

Jeanne termine son entretien sur la difficulté de se rencontrer, d'être confronté à elle-même, et sur le bien-être que cela lui procure. Elle met en évidence la rencontre avec son propre désir, à l'image, pour moi, de vagues qui viennent s'épandre sur la grève. Entre besoin lié aux premières expériences de satisfaction et demande adressée à autrui, le désir peut s'élaborer de nouveau.

« Mine de rien on a quand même besoin d'une image...enfin de son père, le rejeter volontairement, c'est pas évident, maintenant c'est pas évident pour revenir ».

Le désir, comme mouvement de va-et-vient, doit trouver des voies d'expression et de réalisation. Le temps de la post-adolescence est un temps de mise en forme du désir, à condition que les objets parentaux aient trouvé leur juste place psychique, ni trop loin, ni trop proche. Ce processus en cours chez Jeanne sera confirmé par notre sixième entretien.

III.2.3 Expérience première de satisfaction, ressenti de la demande, réalisation du désir

Au cours de cette séance, Jeanne se présente habillée en t-shirt moulant décoré de fleurs au milieu desquelles est écrit la mention « Rock Spirit ». J'associe immédiatement au Rock'n'roll et aux mouvements de hanches sur les banquettes arrières des voitures.

Ce week-end de fête des pères, elle ne s'est pas rendue chez elle, me dit « *n'avoir pas eu envie de rentrer* » et s'avoue « *plutôt contente de ne pas y être allée* ». Elle a réfléchi à notre dernière séance et se dit « *qu'à un moment donné, il faudra en parler à son père* ».

« Je ne sais pas trop où je me situe, je ne suis pas vraiment là...en apesanteur, comme si je percevais pas les choses, c'est la première fois que j'y vais pas délibérément ».

« Je culpabilise un peu de penser qu'à ce dont j'ai besoin ».

L'expérience de son propre ressenti lui permet de découvrir un nouvel espace psychique de liberté à investir. En tant qu'expérience de subjectivation nouvellement élaborée, le sujet se sent déconcerté devant une telle nouveauté témoin du « vrai self en action » (Winnicott, 1960). La culpabilité, en référence à des identifications introjectives à l'objet, autour de l'élaboration du désir, peut alors se formuler, témoin du travail du Moi pris entre le Ça et les exigences du Surmoi, jusqu'à une forme d'immobilisme abordée précédemment :

« Je ne suis pas vraiment là ».

« J'ai tenté une expérience personnelle, j'ai fait l'amour avec John pour moi et ça a marché, pour voir si je pouvais encore ».

Elle évoque alors la culpabilité de l'avoir fait pour elle parce que « *normalement, c'est l'union, la fusion, le partage* ».

Je note au passage qu'elle re-investit sa sexualité pendant le week-end de la fête des pères.

« On se laisse pas aller à ses envies tout le temps ! Une fois qu'on se laisse porter par ce qu'on ressent, ça sort, c'est effroyable. Ça change beaucoup de choses, ma vision des autres, ça m'éloigne de lui, je peux me passer de lui si je veux, c'est horrible ! ».

L'expérience de la génitalité associée à la découverte du plaisir place le sujet dans une position d'altérité face à l'autre. Jeanne fait l'expérience de John en tant qu'objet infantile qu'il lui faudra faire passer ou non sur la scène génitale adulte, dans une relation amoureuse à construire ou non. Jeanne évoquera dans la suite de l'entretien la perspective de nouvelles formes de rapport au monde. La rupture de sens aura désorganisé un univers intime ordonné, avec un surgissement de l'angoisse de mort en lien avec sa sexualité. Ce surgissement est un point crucial de l'avènement de ce que nous qualifions temps de la *sexualité sociale*.

Le trauma, vécu comme une agression narcissique majeure vient perturber la continuité psychique du sujet par une modification de ses représentations antérieures du monde : « *ça change beaucoup de choses, ma vision des autres* ».

Rapporté au concept de post-adolescence, la notion de traumatisme s'applique dans le sens d'une nouvelle naissance à un environnement. L'environnement psychique doit se dépeupler, les objets maintenus à la périphérie du Moi seront introjectés, plongeant le sujet dans une sensation intense de solitude. à l'image de ce que vit Jeanne.

« Je me suis efforcée de structurer ma vie, je suis toute seule...j'ai envie de camper ici...vous ne m'aidez pas...dehors je suis toute seule ».

Placée devant son désir, c'est l'expérimentation d'une sensation de solitude intense qui se vit, derrière laquelle se cacherait un sentiment de honte. Ce passage est à notre avis extraordinaire dans son travail thérapeutique. Elle fait ainsi l'expérience « de la capacité à être seul » (Winnicott,1958) sous le regard du thérapeute, signe d'un travail d'intégration pulsionnel du Moi. Les pleurs, qui apparaissent pour la première fois depuis le début de nos entretiens, seraient à mettre en rapport avec des parties du Moi identifiées à l'objet, dont elle élabore un travail de deuil. L'expérience et la satisfaction de son désir, la renvoient-elle à l'expérimentation de la « pulsion personnelle » ? (Winnicott,1958). C'est l'hypothèse que nous avançons ici. L'expérimentation de cette pulsion personnelle non reçue, place le sujet devant le vide angoissant d'une non-réception et la honte de lui-même. « Les excitations instinctuelles peuvent toutefois s'avérer traumatisantes lorsque le Moi n'est pas encore capable de les inclure et n'est pas encore en mesure de contenir les risques impliqués et les frustrations vécues jusqu'au moment où la satisfaction du Ça est réalisée^{cxliii} ». La difficulté ultérieure de l'investissement de nouveaux objets replace le sujet en situation traumatique de répétition d'une blessure narcissique, source possible de honte . Cette blessure serait liée à la non-réception de la pulsion par un tiers dans un refus de contact.

cxliii Winnicott D.W., 1960, p.117.

Dans le cadre de la relation thérapeutique, la rencontre fondamentale avec ses sensations propres, l'élaboration de sa demande à un tiers et par là-même l'actualisation du désir, gage de subjectivation, lui permet d'opérer une rencontre fondamentale tant redoutée avec elle-même. Les entretiens qui suivent nous confirment le travail de subjectivation en cours.

Extraits du septième entretien.

« Je dors moins bien, mais ça va mieux ! Je cauchemarde.

Je n'ai plus trop peur comme la dernière fois, mais je sais pas vraiment où j'en suis...

Je pense que ça va mieux, peut-être que la difficulté c'est de ne pas se laisser submerger par les gens autour de moi...pour plus sentir...mais ça, c'est pas encore facile, y a toujours quelqu'un pour raconter ses trucs. Peut-être que j'ai un peu changé de vision légèrement, mais les autres non ».

Son changement de vision sur le monde vient signifier un travail thérapeutique qui s'opère.

« Moi, j'ai l'impression de ressentir, la douleur, la souffrance des gens (Je reprends l'image du sac à dos qu'elle porte) (...) sinon, c'est non-assistance à personne en danger, en tous cas pour les gens autour de nous.

J'avais l'impression que les gens avaient besoin de moi ».

Psy : Comme si vous ne pouviez pas empêcher les gens de rentrer en vous ?

« Oui, parfois, surtout quand c'est des gens proches...je suis même submergée par ma mère ».

Psy : Même dans l'absence, elle submerge ?

« J'ai l'impression qu'elle est toujours là, on pourrait être nous-mêmes, mais de toutes façons, elle nous empêcherait d'être nous-mêmes là-bas, en nous faisant culpabiliser, en étant triste, en piquant sa crise.

Si on allait très loin, si on la voyait jamais, ça serait plus facile...ce qui est difficile c'est de retourner là où on est submergé...On devient un peu blasé...Je vois pas le juste milieu entre s'impliquer et être blasé, il faut se protéger, penser à soi...comme s'anesthésier...Il faut se couper de la situation...Malgré tout, ça nous submerge, il faut que tout passe par elle ».

Le cas de Jeanne nous permet de confirmer combien le travail thérapeutique avec le jeune adulte, nous amène sur une *ligne de crête génitale* vers une assomption sans honte du désir. Cette expérience, parce que située à l'articulation avec le social, en butée au « roc sociologique » via l'espace de la thérapie, qui plus est dans un service commun universitaire, devient thérapeutique. Elle permet l'ouverture et l'accès à des processus de sublimation, garants de l'investissement de nouveaux objets. Elle met en perspective la possibilité d'une *pacification* dans la relation à ses imagos, en mettant de ce fait à rude épreuve le thérapeute, sur qui se fait ce travail de deuil et de renoncement dans l'amour et dans la haine.

Effectivement ce qui est élaboré maintenant est de l'ordre de la tristesse devant le travail en cours de deuil de l'objet. L'inconsistance parentale qui s'offre à Jeanne la met dans une position difficile de perte des objets infantiles, sans pour autant qu'elle présente de pathologie limite. Ce travail de deuil place le sujet dans une sensation de solitude, solitude à *habiter de lui-même* ou le plaçant devant le risque d'effroi traumatique. L'élaboration de la position dépressive, via l'acceptation de la perte et la castration, devra permettre à Jeanne de retrouver une position agressive en vue de nouveaux investissements objectaux dans un processus « d'adultisation » (Alléon et *al.*, 1985).

III.3 Agressivité vis-à-vis des figures parentales et élaboration du désir

Extraits du huitième entretien.

« Ca s'empire...on parle plus à nos parents...on en a marre.

A quoi ça sert que je règle certaines choses, si à côté, rien ne va. C'est pas possible de construire quelque chose...à moins de plus jamais leur parler, de faire ma vie, je vois pas comment ne pas être affectée par les problèmes dans la famille ».

Elle relate un problème lié à la famille du côté paternel, famille avec laquelle son père est en rupture et ne souhaitait plus avoir de contact. De sa propre initiative, Jeanne a renoué le dialogue avec une cousine, ce qui provoque la colère du père, traduite sous forme de mutisme. Je pointe pour la première fois l'agressivité réellement exprimée en séance envers les imagos parentales.

« Pendant des années on croyait que maman faisait le lien avec nous et papa, quand papa voulait pas nous parler... elle n'a jamais fait le lien ».

« Tous les deux, dès qu'il y a quelqu'un d'autre qui vient dans la famille, ils nous parlent, tout baigne, comme si de rien n'était, je trouve ça aberrant ».

« Quel que soit le problème qui leur arrive ça va être de notre faute, pendant des années j'ai cru que... comme si on avait pas le droit d'exprimer des choses ou de dire des choses qui sont vraies, pendant des années on a cru qu'on était parano... »

L'agressivité vis-à-vis des objets parentaux, nécessaire à tout processus d'individuation, doit s'intégrer dans une relation à l'objet total et contenant. Cette relation conditionne la possibilité d'une position dépressive sans que le sujet soit soumis à des angoisses de type paranoïde. Le dépassement de ces angoisses, à l'image de l'initiation, permettra au sujet en cours « d'adultisation » d'intégrer son agressivité, de s'en sentir vivifié dans une affirmation génitale et identitaire.

Aggressivité vis-à-vis de l'objet et réparation de ce dernier, ne peuvent s'exercer pleinement que sur un objet consistant. Dans le cas de Jeanne, la fragilité de l'objet favorise, par identification à son agressivité, l'angoisse du retour de pulsions persécutrices. Comme nous

l'avons déjà évoqué, l'expérience pulsionnelle est menaçante pour l'objet et culpabilisante pour le sujet.

« Dès qu'on prend une initiative, tout ce qu'on fait est mal interprété ».

Si la position dépressive est ici difficile à élaborer, elle se double d'une demande de réparation effective pouvant mettre le sujet en position de « faux-self » (Winnicott, 1960).

« On avait toujours (les 3 sœurs) cette attitude de vouloir toujours très bien faire les choses, de vouloir tout arranger dans notre vie et du coup de vraiment s'oublier.

Nous on a toujours culpabilisé parce que tous les gens nous disaient “vos parents sont super, merveilleux” ».

En exprimant ensuite sa peur de « devenir comme eux », Jeanne témoigne de sa tentative de mise à distance des imagos parentales.

Psy : Qu'est-ce que pouvez faire pour vous, compte tenu de la situation de vos parents que vous connaissez ?

« J'ai bien envie de dire ses 4 vérités à mon père, mais je le sens un peu fragile, j'ai un peu peur qu'il se remette à boire, j'aurais ça sur la conscience. C'est comme si on a des parents qui sont pas vraiment des parents stables et forts, on peut pas trop les bouger parce que sinon c'est eux qui s'écroulent, si eux s'écroulent, on va porter ça sur la conscience. Si on avait en face de nous des gens qui pourraient tout entendre, tout supporter, il y aurait pas de problème...donc c'est un peu l'impasse ».

Psy : On ne peut pas les tuer !

« J'ai peur de les détruire ! Maintenant on les voit tels qu'ils sont, mais à partir du moment où ils ne nous voient pas nous comme on est, là il y a problème. Ils ne sont plus les parents merveilleux, sur-puissants, ils ont du mal à le vivre parce qu'ils n'ont pas suffisamment confiance en eux, en même temps qu'est ce qu'on peut faire pour eux ? ...Je sais pas.

Nous on a pas le droit d'être tristes, malheureux, on arrive toujours contents...c'est difficile de penser à nous-même...on est obligé de penser à nous-même contre eux en fait ».

L'impossible agressivité envers l'objet, pour cause d'inconsistance de ce dernier, favorise une forme d'immobilisme psychique auparavant évoqué. La pensée doit alors s'élaborer en réaction sous forme de heurts.

« Elle (la mère) nous a dit ‘comment vous pouvez en vouloir à un innocent’...c’est qui l’innocent ? C’est pas qu’on en veut à un innocent, visiblement il n’a pas de raison de nous parler, on a essayé de le faire parler, il a parlé aux autres mais pas à nous (les sœurs). A une époque on aurait dit ‘mince, c’est de notre faute’ (dans le risque de l’adoption d’une position paranoïde)...on aurait essayé de leur faire plaisir, c’est fini maintenant, mais c’est difficile... mais on est pas complètement fiers de nous quoi qu’il se passe (indice du ressenti de la honte), ils sont toujours en train de nous pourrir la vie, on est chez eux on est obligés, on est pas chez eux ils sont quand-même là... ».

III.4 La solitude et la honte assumées, conditions d’une altérité possible

« Quand le sujet ne se sent pas seul, c’est qu’il peut se distraire de sa propre altérité et pas seulement se compléter de ses autres familiers ».

Paul-Laurent Assoun.

« On est pas chez eux ils sont quand-même là... »

Le processus d’élaboration du détachement et de la séparation est en cours avec cependant *l’omniprésence d’un objet absent*. De l’introjection profonde, comme une *mise à mort* des imagos parentales, surgit une angoisse de solitude venant réveiller *la présence de l’absence de l’objet*.

Cette angoisse, souvent observée en consultation, est bien caractéristique des mouvements pulsionnels de la post-adolescence dans ce que nous avons qualifié de *“risque mélancolique”*. Dans ces mouvements, l’objet se rendrait indispensable au sujet dans une tentative de contrôle de sa propre angoisse de solitude. La « disparition » de l’enfant deviendrait traumatisante, avec des aspects mortifères pour sujet et objet (études, départ en métropole) face à une solitude jamais assumée. L’objet « s’auto-alimenterait » ainsi dans sa consistance et ne pourrait être en lien, puisque être en lien, signifie dans un premier temps être séparé. La parole reçue dans l’espace thérapeutique deviendrait cet élément tiers séparateur, libérateur, et gage de création de liens objectaux en interne comme en externe.

C’est de cette parole dont il sera question en tout début de notre dernière séance de l’année universitaire. Jeanne commencera l’entretien en déclarant : *« j’ai pas grand-chose à*

dire... ». La séance sera ponctuée de silences qui n'ont pas le même retentissement que lors de notre première rencontre. Je les vis comme des silences *pleins*, habités de sa présence, sans honte à être, sous forme d'un *être là* dans la relation avec moi.

« J'avais tendance à préparer les séances...à ce que j'allais dire et là maintenant non...je me sens un peu plus libre ».

Psy : Vous l'êtes !

« Les gens me font moins peur ».

Un travail important d'articulation de la vie psychique avec l'environnement s'est amorcé, développant ainsi une capacité d'altérité plus efficiente, signe d'un travail de stabilisation des fonctions psychiques par le travail de résolution des conflits œdipiens.

« On a pris une distance, la distance a permis qu'on se positionne légèrement différemment. Le fait de prendre conscience de certaines choses, ça change pas forcément tout...mais même si eux n'ont pas changé, ils ont pris conscience que y'avait quelque chose de différent.

Ils ont une attitude différente, certains automatismes ne marchent plus, maman dans son habitude de nous regarder comme de toutes petites filles, elle essaie encore mais j'ai l'impression qu'elle voit clair.

Maintenant on la laisse parler...j'ai l'impression qu'elle dit (les conseils) parce que c'est dans son rôle ».

Jeanne emploie le terme de « *distance* » qui semblait auparavant être difficile à mettre en place. Il signe le travail en cours d'introjection des imagos parentales. Voici par ailleurs ce qu'elle me dit concernant le mutisme de son père :

« On s'est adressé à lui directement, plutôt qu'on essaie de le dire à maman, il nous a pas parlé quand-même, mais il nous a entendues, c'est pas grand chose, mais ça a du faire bouger les choses... » (Il s'ensuit un temps de silence).

Il apparaît que le système de fonctionnement familial, tel que l'a abordé Jeanne au cours du cinquième entretien (« *Si moi je change de place entre guillemets, faudra que quelqu'un d'autre se bouge un peu* »), est en cours de mutation, confirmant ainsi les processus d'intégration et d'unification de la personnalité, en interne comme en externe.

Jeanne terminera cette séance en me relatant un week-end en randonnée avec des amis. Ce qui pourrait apparaître comme une banalité au premier abord me semble particulièrement important par sa nouveauté. C'est la première fois au cours de nos rencontres qu'elle aborde

un sujet marqué par une activité en groupe dans laquelle elle a éprouvé du plaisir, son « propre » plaisir dans une rencontre à autrui. Il s'ouvre ainsi pour elle un nouveau champ possible d'expériences, au-delà de la cellule familiale et de la rencontre thérapeutique. Elle me signifie enfin le souhait d'arrêter nos séances.

Jeanne reprendra un rendez-vous à la nouvelle rentrée universitaire. Son discours témoigne de la continuité du travail de séparation-individuation psychique en cours.

« *“Vivre pour soi-même” c'est difficile !*

J'ai quitté mes parents pour reporter certaines choses sur John.

J'ai tendance à me raccrocher à lui pour être autonome.

Je me sens coupable de l'avoir accaparé. Au début, il était lui-même, moi moi-même, puis j'ai pris de la place. J'ai du mal à démêler lui de moi, de nous ».

Jeanne nous confirme ici combien le passage en vie universitaire s'est traduit pour elle par une angoisse liée à une menace d'intégrité du Moi devant la séparation d'avec l'objet. Une partie du Moi s'étant identifiée à l'objet dans un prolongement narcissique de ce dernier, la menace de la séparation et de la perte faisant *vaciller* le Moi, un nouvel objet affectif prend le relais auquel le sujet peut s'identifier. Fait nouveau, John entame un travail thérapeutique et chacun décide de vivre dans un appartement séparé.

« *J'ai peur de me retrouver toute seule même si j'ai envie qu'il fasse des choses pour moi !*

Je me disais, on va perdre quelque chose dans notre relation...le fait de pouvoir compter sur lui 24H/24 ».

« C'est difficile de devenir autonome, en pensée et en action ».

Trois séances ont suivi, au cours desquelles nous avons abordé la question de nouvelles modalités relationnelles à John. A l'issue de celles-ci, les séances se sont arrêtées.

III.5 Éléments de conclusion des entretiens thérapeutiques avec Jeanne.

L'espace de consultation aura permis un véritable *jeu* avec l'objet de manière transférentielle par la traversée de l'agressivité et de l'angoisse (de séparation et de perte en particulier) associées. Cette traversée devrait mener le sujet à se libérer de sa culpabilité à vouloir mettre l'objet à bonne distance (l'agresser, voire le tuer^{cxliv}) afin d'expérimenter sa propre liberté et de découvrir son unicité et sa capacité à vivre seul. Cette capacité se développera par l'intériorisation d'un phallus en elle apporté par le biais de la relation transférentielle.

Nous sommes ici au cœur de ce qui, à notre avis, caractérise un aspect fondamental du travail thérapeutique avec le jeune adulte étudiant. Nous l'avons évoqué plus haut : derrière la Connaissance doit se donner à voir, pour s'en saisir, une dimension phallique. « Le stade phallique correspond au moment culminant et au déclin du complexe d'Œdipe ; le complexe de castration y est prévalent » (Laplanche et Pontalis, 1967) ; ainsi le « jeune adulte devient adulte en face d'un adulte sûr de lui » pour reprendre l'expression d'Alléon (1990). Ce temps serait celui du « primat du phallus » dans le travail thérapeutique. Il ouvre vers le génital via un remaniement œdipien post-pubertaire. Ce remaniement, intégrant une dimension sociale, en butée à un « roc sociologique », serait un autre temps de la sexualité, celui d'une *sexualité sociale*, succédant à une croissance « diphasée^{cxlv} » autour du complexe d'Œdipe et de la puberté, et venant parachever cette croissance. Ce temps est celui de la création de nouveaux objets d'investissements, de nouvelles relations au monde inscrites dans un principe de réalité. Pour Jeanne, devant sa possible réussite au concours du CAPES, symbolisée par l'acquisition du phallus, se profile selon nous un ensemble de problématiques.

- Une angoisse devant l'interdit de l'inceste confirmée par une scène à « caractère traumatique » évoquée selon des modalités hystériques.
- Une mise à jour, culpabilisante pour Jeanne, de la faiblesse du père, que la réussite au concours viendrait fantasmatiquement confirmer.
- Un difficile renoncement, source de honte, à un objet *collusif*.

cxliv J.Kristéva (2001) emploi le terme de « matricide comme douleur et comme créativité ».

cxlv S. Freud, 1938.

Ce sont autant d'éléments qui s'inscrivent dans une possible mise en place d'une « névrose d'échec » parallèlement à une difficulté à assumer une relation amoureuse génitalisée. L'expérience de la solitude dans l'émergence de sa capacité à être seule sera garante de l'accomplissement de son désir. Cet accomplissement suppose une acceptation de sa propre honte de sujet désirant face à ses imagos. La honte indicible, difficilement reconnaissable par le sujet et parfois aussi par le thérapeute, est pourtant là, bien présente, au cœur des remaniements psychiques que nous avons observés. Lorsqu'elle peut se nommer, elle signe d'autant plus, à notre avis, un investissement transférentiel profond du sujet en *quête de désirance* et en appelle à une vigilance et à une présence impliquée du thérapeute.

IV Angéla, de la honte à être à la honte à oser demander

Angéla a 23 ans. Elle est titulaire d'une Maîtrise et prépare actuellement un CAPES littéraire à l'IUFM. Elle a demandé à me rencontrer « *en urgence* », ce qui a motivé notre premier rendez-vous.

« Depuis un an, tout va de travers. Walter m'a larguée au téléphone. Je le considérais comme un trophée. On était ensemble depuis 4 ans, c'était plus comme un frère pour moi. J'ai plus goût à rien, je ne m'aime plus comme avant ».

Trois mois après sa rupture elle rencontrait un nouvel ami, Emmanuel, avec qui elle vit aujourd'hui.

« On s'adore, c'est l'homme de ma vie, mais les prises de tête viennent de moi ! Je deviens parano, je me fais des films. J'ai les moyens de vérifier tous ses appels téléphoniques, et je le fais ! J'ai de la rancœur.

Objectivement j'ai des raisons de lui faire confiance, mais j'y arrive pas, quelque chose m'en empêche ! D'où ça vient ? ».

Je suis d'abord étonné du caractère « urgent » de sa demande. Sa rupture sentimentale remonte à un an. Depuis 9 mois elle vit avec son nouvel ami. Il semble qu'elle soit confrontée maintenant à des mouvements pulsionnels dont elle n'a pas la maîtrise. Ces derniers peuvent la conduire à une crise au cours de laquelle elle déclare ressentir l'envie de se tuer, sans qu'elle ait vraiment l'intention de passer à l'acte.

A l'issue de notre première rencontre, elle demande un nouveau rendez-vous le lendemain en appelant, cette fois-ci en pleurs, la secrétaire du service universitaire de médecine préventive.

Elle vit un « *sentiment intense de rejet* », « *Emmanuel a besoin de souffler* » me dit-elle. Elle dort mal, a des fortes migraines associées à des sueurs froides. Angéla me relate alors un cauchemar où elle se voit en train « *de faire un accident avec des explosions de feu* ». Ce qu'elle vit actuellement est en lien pour elle avec « *la folie et la mort...l'idée de naître et mourir* ». En même temps, elle a l'impression de « *déranger tout le monde* » quand elle est dans cet état ; elle « *voudrait profondément s'excuser* » ce qui témoignerait de sentiments de honte (en lien avec l'être dans une *honte à être*), et de culpabilité (en lien avec l'action) qu'elle pourrait ressentir.

Elle associe alors avec son enfance où petite elle se « *rappelle avoir eu peur de tout* ».

« J'avais peur de manger ce qu'on me donnait, je pensais que c'était empoisonné.

Je n'arrive pas à comprendre, pourquoi les gens m'aiment ? ».

Angéla avoue se comparer énormément aux anciennes amies d'Emmanuel : « *ça me rend nerveuse !* » Ce qui lui permet de se détendre, ce sont les sports de combat : « *Lorsque je frappe, je me sens bien !* ».

Elle termine notre deuxième séance en me déclarant : « je veux qu'on fasse attention à moi ! ».

Angéla présente manifestement une problématique narcissique avec un questionnement sur sa propre valeur et l'estime d'elle-même. La question de la génitalité a été éludée une première fois avec une mise à la place de « frère » de Walter. Elle se repose avec sa relation amoureuse actuelle et apparaît de nouveau évincée. En relation avec un empoisonnement fantasmatique, une forte agressivité me semble exprimée, de manière inconsciente, à l'encontre d'une imago archaïque maternelle persécutrice teintée de destructivité. Le retour sur le devant de la scène psychique de cette imago entraînerait Angéla vers des remaniements pulsionnels qui l'angoissent profondément. Angéla s'identifiant à cette imago, la destructivité fait alors retour sur elle-même. Dans ces conditions, quelle valeur peut-elle accorder à elle-même ?

Une tentative manifeste de lien s'élabore rapidement dans la relation transférentielle par sa demande en fin de deuxième séance. Cette tentative se confirme en début de notre troisième rencontre où elle insiste sur la disponibilité qu'elle attend de son partenaire : « Il est finalement rentré (Emmanuel) il s'est intéressé à moi, il m'a parlé calmement, je veux qu'on soit disponible pour moi ! » comme une forme de demande qu'elle m'adresserait !

Elle aborde au cours de cette séance sa préparation au CAPES et sa crainte devant l'oral.

« J'ai peur de ne pas être à la hauteur, qu'on dise que je suis pas assez savante ».

Je lui propose alors de s'inscrire en sophrologie, activité mise en place en groupe au service universitaire de médecine préventive, pour aider les étudiants à faire face à leur anxiété. Elle refuse catégoriquement, sous prétexte qu'en groupe, elle serait « *balancée et jetée aux lions* ». L'environnement social est ici vécu comme extrêmement agressif, et phénomène intéressant, elle emploie le même terme que Christophe auquel nous nous sommes intéressés précédemment, celui d'être « *jeté aux lions* ». Ce terme viendrait confirmer le fantasme d'une imago maternelle persécutrice.

Au début de notre quatrième séance, Angéla aborde sa peur de l'eau en piscine ou en mer que j'associe à un fantasme de relation fusionnelle et mortifère à l'objet.

« Je me sens absorbée par le fond qui m'attire et me noie, comme s'il me disait (le fond) "je t'attrape, tu disparais..." et là je suis toute seule, dans une piscine, quelque chose va m'attraper. »

En fait en sortie, j'ai peur qu'on me courre après ».

A ce moment, Angéla relate un souvenir à l'âge de 9 ans. Elle reçoit pour Noël un vélo qu'elle essaie dans sa rue. Elle se rappelle alors qu'une clocharde lui a couru après. Elle a ainsi peur lorsqu'elle sort aujourd'hui en promenade en vélo et demande à avoir impérativement quelqu'un qui court à ses côtés. Je pense ici aux personnages imaginaires que se créent les enfants dans leurs jeux, forme de personnages transitionnels à fonction pare - excitatrice face au monde extérieur et à l'angoisse de solitude.

« En fait, me dit-elle, j'ai un côté peur et un côté agressif. J'ai une "haine" en moi, j'ai une sensation de me sentir agressée. J'ai fait du sport de combat à mains nues pendant un an. Je voulais m'endurcir. »

En primaire, mes bonnes amies "abusaient sur moi"...je repense à cette fille en primaire, j'ai envie de lui casser la figure, on m'a souvent sous-estimée, mais au collège, lycée, université, c'était ok, on avait peur de moi ».

De nouveau nous voyons apparaître l'image de cette imago maternelle archaïque et persécutrice en association avec sa peur de l'eau. Une lutte s'amorce pour Angéla afin de maintenir un sentiment de continuité sous forme d'agressivité retournée vers l'extérieur. Elle n'a pu intégrer en elle une imago maternelle pare-excitante et contenante de ses propres pulsions agressives. L'objet devient clivé en un bon et un mauvais objet intériorisé auquel elle s'identifie :

« J'ai deux parties en moi, une douce sensible et celle qui joue le petit soldat. Je veux bien aider les gens, je veux être prof, j'aime le contact, mais je veux pas qu'on me touche ! Je veux bien donner, mais pas trop recevoir ! »

Les deux séances qui suivront seront la première étape d'une amorce transférentielle importante dans la relation thérapeutique. Effectivement à partir de ce moment-là, Angéla osera s'adresser à moi directement en commençant à m'exprimer son agressivité, avec une tentative de dénégation. Il est intéressant de noter qu'entre ces deux séances, s'insère un rendez-vous auquel elle ne viendra pas, sans prévenir. Pressentant un passage à l'acte visant à

instituer une rupture dans la relation, face à son agressivité et un possible engagement transférentiel de sa part, je me permets de laisser un message téléphonique lui signifiant un questionnement de ma part concernant son absence.

Elle reprendra rendez-vous invoquant un accident de voiture sans gravité le matin de notre rendez-vous manqué.

« Ca m'énerve, je suis pas sûre que vous puissiez m'aider ! C'est pas pour vous que je dis ça ! (Silence)...

Pourquoi vous vous intéresseriez à moi ? Comment je pourrais vous faire confiance ? Y'a des gens qui sont plus graves que moi !

J'arrive pas à faire confiance aux gens ! »

Puis elle aborde la réussite à son concours.

« On comprend pas pourquoi je doute, j'ai la rage en moi, pourquoi on me fait du mal ? J'ai peur de l'avoir (le concours), si je suis admissible c'est la galère. Je dois réussir, je suis la seule à faire des études supérieures ».

Ses études universitaires ont été bonnes jusqu'à l'obtention d'une Maîtrise de Sciences Economiques l'année dernière. Ses premiers doutes sur sa valeur intellectuelle apparaissent maintenant, devant le concours, en lien avec une réussite possible.

« Si j'aborde quelqu'un, il va me prendre pour une idiote. J'ai jamais aimé le regard des autres sur moi. J'ai de la rancœur, je suis prête à attaquer, en fait si je m'attache, je suis déçue ! D'où vient cette haine des gens qui volontairement me font du mal ? J'arrive pas à croire que les gens m'aiment... ».

En s'adressant à moi plus directement : « J'attends le mode d'emploi !

Vous savez, ma précédente psy, elle disait qu'elle devait être sur la réserve, ça met une barrière entre nous ! »

C'est ici un moment important dans la relation thérapeutique au niveau transférentiel et contre-transférentiel, où je suis en position de ne pouvoir faire défaut. Compte tenu du commencement de la relation thérapeutique, elle ne me paraît pas encore apte à l'accepter et l'intégrer dans ses projections sur moi. Je dois dans le même temps recevoir son agressivité qui va porter sur ma compétence professionnelle. C'est une imago de mère comblante qu'Angéla vient chercher et qu'elle va tenter d'attaquer afin d'en démontrer les limites.

Au cours de cette huitième séance, Angéla aborde sa relation à Emmanuel.

« C'est la première fois que je vis ça, il a tout ce que je voulais, tout ce manque que j'avais depuis petite. Il est plein d'affection, de tendresse. Je suis séduite par lui, il est mature et sexuellement ça va.

Mais j'ai pas envie de lui montrer que je suis malade, quand je suis pas bien, je veux lui faire du mal. J'arrive pas à l'aimer moins, je veux pas ressentir plus que lui.

J'ai pas confiance aux gens, je suis toujours déçue.

Il m'a rendue sensible, je me sens « possédée », je veux pas qu'il se rende compte de l'emprise qu'il a sur moi...tôt ou tard, je le détruirais lui et ma vie ».

Angéla serait manifestement débordée par l'infantile, menacée par ses propres pulsions sexuelles. La libido est difficilement investie sur Emmanuel ; il y aurait identification du Moi à un objet agressif dont elle serait littéralement « possédée ». L'idée d'une identification à ce mauvais objet vient ici être confirmée par le contenu du neuvième entretien. Effectivement, elle aura attendu deux mois avant d'aborder en consultation la présentation ou des faits relatifs à sa famille, ce qui supposerait des imagos libidinalement figées. Une partie de son Moi est identifiée à un mauvais objet. Dans une position mélancolique, elle ne pourrait prendre le risque d'agresser l'objet de crainte de le détruire et de se détruire soi. Elle maintiendrait ainsi, sous forme de clivage, hors du champ de conscience, une relation au bon objet, qu'elle se défendrait de soumettre à toute agressivité sous peine de disparaître et surtout de ressentir de la honte selon nous. L'agressivité sur l'objet et par identification, sur elle-même, viendrait signifier la mort, la non-valeur, ou le non-être.

Issue d'une famille de trois enfants. Elle est la deuxième après une grande sœur. Elle a un frère cadet. Son père aurait voulu un garçon à sa naissance :

« Il a pleuré pour moi à la naissance, mais maintenant je suis sa fierté. Je suis celle qui l'a déçu, mais qui aujourd'hui le déçoit le moins. Son garçon tant attendu l'a déçu. Ils sont tous jaloux ! »

Elle est née dans une cité, où elle n'avait que des copains garçons. Elle relate ainsi comment elle a été élevée avec des garçons, « élevée à la dure ». Elle a construit l'image en elle d'une femme forte, telle une femme-phallique ; cette identification a pu se réaliser via le groupe de pairs (les garçons de la cité). En devenant objet du désir du père, elle se situe dans une proximité psychique incestueuse avec son père.

Le risque ici serait de développer une *névrose d'échec*, car réussir symboliserait l'assouvissement de son désir vis-à-vis de son père. Par une identification masculine, la réussite signifierait l'obtention réelle (au sens de Lacan) et insupportable, non pas du phallus, mais du pénis en elle. Voici ce qu'elle évoque à propos de son père :

« *C'est un mécanicien dans un petit garage : je le mets en avant, je t'ouvre la voie...* »

Dans ce cas, la réussite risquerait d'être associée fantasmatiquement à la honte, honte à être dans la jouissance. L'échec viendrait cependant lui aussi signifier la honte au niveau du Moi, en rapport avec ce qui pourrait apparaître comme un impératif de l'Idéal du Moi.

Devant cette double contrainte, la personnalité doit développer un fonctionnement clivé afin de pouvoir s'adapter.

Elle reviendra au cours de cette séance sur sa personnalité qu'elle perçoit comme « *contradictoire* », témoignant d'un clivage fonctionnel et psychique.

« *La partie méchante, la partie gentille* ».

« *La petite gentille et la peste* ».

« *Ma mère me dit que j'ai un cœur de pierre...ça sert à quoi les émotions ? Je suis dégoûtée par les gens autour de moi. Pourquoi ils m'attaquent ? Les émotions, ça crée des problèmes* ».

« *Mon copain, lui, m'a cerneé plus rapidement* ».

Cette dernière remarque sous-entend, je suppose, que son ami serait une meilleure « bonne mère » que moi-même, ce qui viendrait confirmer ma position transférentielle dans le travail thérapeutique.

Séance n° 10

Elle n'a pas le moral, se sent comme une « *boîte vide* » ; « *au niveau sentimental, ça s'améliore* » et, ce qui apparaît comme un paradoxe, « *je me sens déprimée* ».

Aborde-t-elle une phase dépressive venant signifier un lien entre bon et mauvais objet en interne ?

Elle me relate son rêve de la veille :

« *Mon ex revient, et je me précipite pour aller le voir, voir comment il était. Je l'ai trouvé beau, super canon* ».

Voici le commentaire qu'elle en fait immédiatement après : « *je veux pas être pressée de le voir. J'aurais voulu m'en foutre totalement. Je me comprends plus* ».

« C'était mon âme sœur, il me comprenait. Après le premier rapport, je n'en avais plus envie. On s'est quittés brutalement, c'est là que j'ai vu ma première psy.

Quand il m'a quittée, tout a basculé. Je le hais pour ça.

En fait, moi, je voulais pas le larguer, ça m'aurait fait trop mal de lui faire mal.

Je lui ai fait avoir son concours, il était comme un frère, je veux pas avoir de relation avec lui.

J'étais pas amoureuse et j'ai tout donné. J'arrive pas à me faire aimer ! ».

Elle énonce ici ce qui apparaît comme un paradoxe, abordé en première séance autour du refus de la génitalité : parce qu'elle n'est pas vraiment amoureuse, elle peut tout donner ! Affectivité et pulsions sexuelles sont déliées sous forme de clivage afin de protéger le sujet de celles-ci et d'une éventuelle honte à ce qu'elles investissent un objet d'amour dans une possible dépendance.

Une partie de son Moi reste identifié à un objet maternel sadique qu'elle souhaiterait détruire. Le risque est qu'elle se détruise elle-même comme elle l'exprime à propos de son ex-ami, en refusant de « *le larguer* » par crainte d'avoir mal.

De fait, la libido ne peut investir un objet d'amour extérieur puisque le Moi doit perpétuellement se protéger contre des agressions de l'objet. Il en vient à s'identifier à l'objet et pour le protéger et se protéger soi, les pulsions agressives sont projetées sur l'extérieur par le Moi. Investir un objet d'amour différencié reviendrait à se « soumettre » à un objet agressif, dans une dimension paranoïaque manifestée, par exemple, par le contrôle qu'elle effectue sur toutes les communications téléphoniques de son ami actuel.

Séance n° 11

De nouveau, elle manifeste dès le début de notre rencontre, une forte agressivité vis-à-vis de moi. Elle est agacée. « *Tout se bouscule* ». elle me reproche de lui poser trop de questions (qu'elle peut vivre comme une intrusion ?) de vouloir « *éveiller quelque chose en elle, vous fouillez, mais c'est de la merde* ».

« Vous vous forcez à essayer d'être quelqu'un de bien.

Je pense pas que ce que je peux vivre puisse vous affecter.

J'ai pas envie d'y croire, que les gens puissent s'intéresser à moi.

De toutes les manières, vous restez à votre place, vous réfléchissez trop à ce que je dis, je perçois rien...vous vous en foutez un peu, vous vous dites : "t'es là, je t'écoute".

Vous jouez avec moi. J'ai pas envie de m'ouvrir à quelqu'un qui peut pas donner.

Je dois me battre pour me faire comprendre.

De toutes les manières, si les autres comprennent ce que je ressens, ils seraient aussi malheureux que moi ! »

L'agressivité à mon encontre signifie pour moi une tentative de mise à distance de l'objet. Je retrouve ici, comme pour Christophe, des objets « adhésifs » dont elle arrive difficilement à se séparer. L'érotisation de nos rapports qui apparaît dans les éléments discursifs, me fait penser à une érotisation de l'objet dans un jeu sado-masochiste.

De manière caractéristique, après une séance où une forte agressivité est exprimée, sous forme d'acte manqué elle ne vient pas à son rendez-vous.

La semaine qui suit, Angéla a rendez-vous à 9h30 et se présente au service à 14h30. Je ne peux pas la recevoir et lui fixe un rendez-vous à 17h30. Elle insiste pour me rencontrer à 14h30 ; je lui signifie mon refus en lui rappelant que notre rendez-vous était fixé à 9h30 ce matin et que je ne pourrais être disponible qu'à 17h30. Elle n'est pas sûre de venir...je lui réponds que « moi je serai là ! ». Elle vient à son rendez-vous en me disant souffrir, être en colère... « *je suis pas enragée, mais foutez-moi la paix !*

J'avais mal tout à l'heure, il fallait que je parle tout de suite, vous auriez dû m'écouter quand il le fallait !

Y'a jamais personne qui est là quand j'en ai besoin !

A ma mère, je raconte pas mes problèmes, je suis fière.

De toutes les manières, qui m'apportera ce dont j'ai besoin ? »

A la séance qui suit, elle me relate notre dernière rencontre comme « quelque chose de pitoyable pour moi, comme si vous ne m'aviez pas vue ! »

De quel regard s'agit-il ? Est-ce celui de la mère qui fait naître son enfant ?

En même temps, elle me met en garde sur ce qui se joue entre nous :

« Vous êtes entré dans quelque chose dont on ne sort pas comme ça...si vous êtes pas suffisamment présent, ça blesse si la personne n'est pas là.

Je me dis que le psy a pas de cœur, il essaie de m'amadouer, le gars derrière, il s'en fout carrément ! Si c'est ça, je me mets en colère, je casserais tout ! »

Les vacances universitaires approchant, elle s'inquiète de savoir vers qui s'adresser quand elle rencontrera des difficultés, le service étant fermé pendant un mois. C'est une façon pour elle de tester le lien entre nous, et en même temps je perçois une forme de rapport qui peut s'avérer fusionnel. Je me vois aussi difficilement la renvoyer vers le '15' des urgences, ce qui, je pense, la conforterait dans sa croyance de ne pouvoir faire confiance et de s'appuyer sur un lien en externe, première étape avant une éventuelle constitution de liens étayants en interne.

Je lui propose donc à notre dernier rendez-vous de lui laisser mon numéro de portable professionnel et de m'appeler uniquement en cas d'urgence. Nous pourrions convenir, si nécessaire à ce moment là, d'un rendez-vous téléphonique.

Au cours de notre dernière rencontre de l'année universitaire, elle m'annonce qu'elle n'a pas été reçue à l'épreuve d'admissibilité de son CAPES. En même temps, elle ne se sent pas encore prête pour « *assumer des responsabilités* ».

« Quand les gens travaillent, j'ai une vision qu'ils prennent les choses au sérieux, comme si ce n'était pas encore l'heure pour moi.

En grandissant, j'ai peur de perdre ce que je suis, de devenir trop sérieuse, aigrie, chiant.

Je veux rester moi-même, le côté insouciant, délire, une partie de moi n'a pas envie de responsabilités, de soucis ».

Angéla me signifie qu'elle envisage péniblement la castration, avec une acceptation difficile d'une forme de nomination symbolique autour de l'accès à un titre de professeur.

Nous nous situons ici au niveau d'angoisses psychotiques qui nous font penser à la présence d'une psychose non déclenchée.

Une partie de son Moi serait identifiée à une imago maternelle archaïque, investie de toute la destructivité du sujet et constituée dans les premières inter-relations précoces. Cette partie du

Moi serait aujourd'hui au-devant de la scène psychique, face à un saut qualitatif important : l'obtention du CAPES comme signe d'entrée dans la vie professionnelle adulte.

Une semaine après la fermeture du service universitaire de médecine préventive, Angéla me laisse un message téléphonique à 22 heures. Je la rappelle le lendemain et nous convenons d'un rendez-vous téléphonique.

«J'ai besoin de parler, j'ai pas envie de raconter ce qui se passe.

J'ai vu le médecin, il m'a donné du Strésam.

Je me sens seule, je veux pas vous raconter mes problèmes, ça fait trop mal : j'ai honte de pleurer, j'ai honte d'avoir des problèmes, j'ai honte de ma vie, je veux pas que les gens sachent.

J'ai pas envie qu'on me juge.

J'ai peur de ce que les gens peuvent penser, peur qu'ils s'en foutent.

J'ai l'impression de déranger tout le monde, de pas avoir de place, je sais pas où est ma place, je suis perdue, j'ai peur. Je commence à flipper, à perdre la tête.

Personne ne s'intéresse aux problèmes des autres, les gens qui m'aiment s'en foutent...je prends pas la peine d'en parler ! J'ai pas envie de parler de mes problèmes, j'ai envie d'avoir une vie normale...comme avant.

Emmanuel, j'ai l'impression de trop l'aimer, ça me fragilise, je voudrais arrêter...je pensais pas que ce serait aussi dur, que cela ferait aussi mal.

J'ai besoin qu'on m'écoute pendant la crise, quand je suis comme ça, il faut pas me laisser toute seule.

Comme si vous aviez une plaie et que tout éclate en pleine gueule !

Mes parents sont persuadés que je cherche des problèmes, je me fais une montagne pour un rien, je suis pas une fille bien...ma vie est inutile...faut que je coupe avec Emmanuel ».

J'apprends enfin, que le soir de son appel, elle avait quitté l'appartement qu'elle occupe avec son ami suite à une dispute et s'était « réfugiée » deux heures dans sa voiture.

Une semaine après, jour pour jour (c'est aussi le rythme adopté de consultation pendant l'année universitaire), je reçois un nouveau coup de téléphone. Cette régularité me fait associer au rythme présence/absence de l'objet dont l'enfant a besoin pour être apaisé devant l'angoisse de séparation.

Le jour précédent étant son anniversaire, elle est allée faire des courses avec son ami qui lui a acheté un cadeau. Une dispute a éclaté, elle a de nouveau quitté l'appartement. Elle a marché deux heures en ville et a rencontré un inconnu à qui elle a « *raconté sa vie* ».

« J'attendais qu'il (Emmanuel) me prouve qu'il m'aime, qu'il me demande en fiançailles, ça m'aurait rassurée.

J'arrive pas à me calmer, je contrôle plus, je me sens mal, ridicule, j'arrive plus à parler à Emmanuel...j'ai honte.

J'arrive plus à parler avec ma mère, je devrais me faire interner.

J'arrive plus à dormir, je suis blessée, il dit que je lui ai fait mal.

Il croyait bien faire en me couvrant de cadeaux, vu ce que j'attendais, qu'il me demande en fiançailles, ça m'a fait faire n'importe quoi.

En plus il a appris le décès de sa cousine, moi je suis aveuglée par ma souffrance, il ne parlait pas...on voit que je suis déséquilibrée, je me sens seule, c'est urgent, je me sens coupable de vous déranger... ».

Le sentiment de honte s'exprime clairement au téléphone, alors qu'il n'a pas été prononcé auparavant. Pour nous, cette honte est présente de manière insidieuse et difficilement exprimable et fait partie de tout ressenti devant une épreuve de séparation. Elle viendrait témoigner de la dépendance psychique du sujet aux objets extérieurs. Derrière la sensation de solitude d'Angéla apparaît la honte, qu'elle pourrait alors nommer, parce que nous ne sommes pas face à face.

Cette honte serait proportionnelle à l'incapacité de vivre la séparation et dans le cas présent, à la frustration engendrée par la réponse de l'objet, qui n'est pas comblante : « *J'attendais qu'il me prouve qu'il m'aime, qu'il me demande en fiançailles* ».

Cette honte que le sujet peut avoir sur lui-même signe la séparation en cours d'élaboration, en rapport aussi avec la relation que le sujet entretient avec ses propres objets en interne, plus ou moins différenciés. Plus ces objets sont différenciés, dans une position œdipienne et introjectés, plus le sujet aura pu développer une capacité à être seul, à reconnaître la honte et la vivre, sans qu'elle envahisse le Moi. Si les objets sont maintenus sur un versant archaïque, dans une difficile différenciation, la honte sera fortement présente mais difficilement exprimable, à l'exemple de la position mélancolique. Nous confirmons ainsi combien tout processus de séparation place le sujet dans un affect de honte plus ou moins fort, auquel il lui faudra consentir.

D'un point de vue structurel, Angéla présente des angoisses de type prégénitales, ce qui nous semble caractéristique du processus de remaniements psychiques en cours de post-adolescence. Le sentiment de honte serait issu préférentiellement de ce dernier niveau d'angoisse. La problématique pour Angéla serait d'être fixée à ce niveau d'angoisse.

Le sujet tenterait d'assumer la honte sous le regard du père, dans une identification possible au signifiant phallique. Pour Angéla cette assumption serait synonyme de réalisation d'une jouissance taboue.

De manière concomitante à cette identification, il importe que l'imgo maternelle dans son aspect sadique ait pu s'estomper au profit d'une mère phallique, forme de croyance pour l'enfant d'une mère-femme adulte détentrice du phallus issue de la phase phallique. Celle-ci a une fonction de pare-excitation face aux angoisses de castration et est garante d'une capacité d'étayage interne pour le sujet. C'est aussi grâce à cette imago maternelle phallique, inscrite en complément des imagos parentales sexuellement différenciées, que s'aborde la latence pour l'enfant.

Au cours du travail psychique post-pubertaire, la jeune femme aurait de nouveau recours à cette imago, permettant l'instauration d'une forme de latence à partir de laquelle se développera sa capacité d'investissement de la Connaissance. Effectivement, L'Université, par sa mission, draine l'énergie libidinale vers l'acquisition de la Connaissance, forme de sublimation en attente de la maternité pour les jeunes femmes. Cette imago maternelle phallique exerce ainsi une fonction pare-excitante en même temps qu'elle est attaquée dans ce processus de réaménagement pulsionnel. Si l'attaque conduit à « une désanimation de cette imago au profit de l'imgo archaïque », le sujet peut se retrouver, dans des cas extrêmes, sous l'emprise d'une imago persécutrice amenant des « pathologie de néo-étayage » (Alléon et Morvan, 1990) : suicide, toxicomanie, anorexie, difficultés de fonctionnement mental où l'on retrouve présente et diffuse la sensation de honte.

Freud dans *Vue d'ensemble des névroses de transfert* (1915), utilisait la métaphore de la glaciation pour expliquer la transformation de libido d'objet en angoisse de la réalité, signalant que paranoïa et mélancolie se manifestaient le plus souvent à l'approche de la maturité. Il mettait ainsi en évidence, sans le savoir, le retour de la honte : honte du sujet dans *son être au monde* pouvant le mener à *une immobilisation psychique* et l'obligeant à mettre en place un rapport au monde clivé.

Cet immobilisme est une caractéristique que nous avons pu observer auprès d'Emeline (« *je suicide mon esprit* ») sur un versant psychotique, alors qu'il est présent chez Esther « *celle qui veut et qui ne veut pas* » ou chez Jeanne sur un versant névrotique.

Nous avons analysé combien l'épreuve de solitude peut placer le sujet dans une impossibilité d'investissement et de plaisir dans ses relations objectales. Elle le soumet à une agressivité qui peut le menacer de mort à travers un lien psychique à l'objet présentant un *risque mélancolique* et en même temps, source de honte dans une tentative de jouissance de cet objet.

L'accompagnement thérapeutique que nous avons décrit et analysé à travers nos études de cas, se caractérise par une retranscendée de l'angoisse de mort, une rencontre et une acceptation du désir dans une honte assumée par le sujet.

Ce que le passage à l'Université vient interroger chez le jeune adulte étudiant, c'est sa capacité subjective de désirer *sans honte à être et à ressentir* en dehors de l'objet. Ce passage, comme une épreuve, marque ainsi ce que nous pourrions appeler le commencement d'une vie adulte.

Conclusion

Nous l'avons évoqué tout au long de ce travail, devenir adulte consiste à pacifier en soi les relations avec les objets internes. Il s'agit plus particulièrement pour le sujet de faire cohabiter deux mondes, celui de l'enfance, teinté d'omnipotence et celui de l'adulte, organisé selon le principe de réalité. La rencontre de ces deux mondes s'actualise particulièrement au sein du psychisme à travers le vécu universitaire, sous forme d'une expérience initiatique, sans que celle-ci soit annoncée comme telle, confrontant le sujet à un processus d'« adultisation ». L'interminabilité de l'adolescence, évoquée en introduction, concerne en fait un infantile empreint de « génitalité sans métamorphose ». Cette « métamorphose » se traduisant, pour Gutton (2000b, p 447), par une altérité créée.

Le concept de post-adolescence, couplé au passage dans la vie universitaire, vient interroger de manière aiguë les liens inter et extra-psychiques entre sujet et objet. La relation objectale est alors questionnée à la lumière des relations de la prime enfance. De ce questionnement peuvent surgir des imagos archaïques, intrusives, ou abandonniques, risquant de laisser en cours de route le sujet dans une forme de *sidération psychique*. Seules des bases narcissiques solides du sujet lui permettront de dépasser ces angoisses pré-œdipiennes, bases qui viennent elle-mêmes interroger celles de l'objet, à partir desquelles elles ont été élaborées. L'histoire narcissique des parents sera elle aussi revisitée au cours de cette période, dans une tentative qui peut s'avérer culpabilisante pour le sujet de ne plus être objet de leur désir.

Dans cette interrogation se mêlent intimement Eros et Thanatos. Pour se découvrir vivant, le sujet aura auparavant expérimenté sa capacité de meurtre symbolique de l'objet qui, en l'intégrant, en lui renvoyant détoxiquées ses pulsions de mort, lui permettra de construire des assises narcissiques nourries par les pulsions de vie. Ainsi, seront mises à l'épreuve ses capacités d'auto étayage liées à l'auto érotisme.

Ce jeu entre la vie et la mort, auquel est convié le nouvel étudiant, vient s'établir sur un Corps Universitaire, soumis à des ré-élaborations pulsionnelles déclinées en pulsions épistémophiliques. Ces réaménagements pulsionnels, vers une acquisition de la Connaissance Universitaire, passent par un chemin d'intégration de l'agressivité qui ne peut se vivre sans une traversée de l'angoisse. Cette traversée, menant irrémédiablement à la question de

l'origine, aborde l'angoisse de mort, avant d'envisager toute angoisse de castration, qui n'en sera finalement que ré-élaboration.

Notre rôle de clinicien aura ainsi été de favoriser, dans l'interstice psychique de processus de deuils et de mise à distance, l'émergence d'une subjectivité propre au sujet. Cette subjectivation en cours, correspondant à la capacité psychique à exister par soi-même, a la particularité de se *nourrir*, de l'environnement en tant que terrain d'expériences (l'Université en étant un lieu privilégié) et de lieu culturel caractérisé par une histoire, des valeurs et un rapport au monde.

Cette oralité exacerbée est à mettre en parallèle avec les caractéristiques de la pulsion épistémophilique. Nous avons ainsi explicité combien la post-adolescence et le rapport à la Connaissance Universitaire obéissent à un même destin pulsionnel, celui de l'agressivité envers l'objet, grâce à laquelle et contre laquelle peut s'édifier une communauté d'être humains.

Analyser les processus de maturation psychique liés à la post-adolescence dans le cadre du rapport à la Connaissance Universitaire, nous a replacé dans l'observation des en-jeux^{cxlvi} pulsionnels du nourrisson face à

l'objet. L'en-jeu de l'agressivité est celui de l'élaboration psychique du Moi vers l'autonomie et la différenciation via les différents processus d'étayage et d'identification que nous avons évoqués.

A l'Université, l'en-jeu du même ordre, est celui de la création d'Humanité^{cxlvii} par l'accès à l'Universel. L'agressivité fantasmatique envers l'objet maternel, pour rencontrer un éternel féminin, serait ainsi en arrière fond de tout processus de création d'Humanité, avec son lot de souffrance engendrée par la séparation et le deuil. L'angoisse de solitude n'en serait qu'une conséquence inévitable. Cette angoisse peut se révéler parfois insupportable, réveillant un sentiment de détresse primordial (Freud, 1885) pour le sujet, présentant alors ce que nous

cxlvi Nous écrivons à escient "en-jeu" pour le situer dans une perspective de jeu entre sujet et objet. Dans cette acception apparaît un interstice, voire un espace possible pour un tiers (objet transitionnel, Parole, Père...)

cxlvii Jusqu'au milieu du vingtième siècle, l'enseignement secondaire se divisait en trois niveaux structurés obéissant à une logique de formation basée sur :

« Les humanités » qui favorisaient l'apprentissage de la Connaissance par l'étude des auteurs classiques humanistes du 16ème siècle en particulier.

« La rhétorique » par le développement de « l'art de la parole » et de l'expression de la pensée à partir la Connaissance acquise en « humanités ».

La philosophie ou « l'amour de la sagesse » par l'encouragement à l'élaboration de sa propre pensée.

Ce mouvement structuré en trois temps obéit à une logique de construction psychique, que nous retrouvons chez le petit enfant et remis en œuvre en milieu étudiant. Il nous semble que l'Université actuelle invite à ces trois fonctions sans les nommer expressément, fonctions qui pour se développer doivent s'appuyer sur les processus d'élaboration psychiques tels que décrits précédemment.

avons décrit comme *un risque mélancolique*. Ce risque est celui de vouloir maintenir en soi l'objet ou une de ses parties afin d'en éviter la perte ou la séparation.

Derrière un sentiment intense de solitude se cache un sentiment de honte. Nous avons ainsi découvert dans notre travail clinique auprès des étudiants post-adolescents, combien honte et solitude étaient liées. Cette honte *qui épuise la fée métapsychologie*^{cxlviii}, qui ne fait pas structure, en étant atopique, s'avère difficile à repérer dans la clinique.

La honte et son éprouvé révèlent ainsi pour nous, une forme de conscientisation d'une angoisse de solitude, de ne pouvoir être séparé *de celui qui n'est pas là*. Elle vient paradoxalement renforcer notre lien avec autrui en lui montrant l'importance de son regard, particulièrement en psychothérapie.

La honte vient démontrer ce qui reste du sujet, identifié au trait unaire, en tant qu'*un*, dans ce qu'il a d'inaliénable à l'objet, dont il doit accepter le lien et la distance au cœur de laquelle la plainte s'élève. La première honte serait de ne pouvoir se séparer de *cet Absent* qui vient marquer notre limite de sujet, à quoi se confronte le jeune adulte - qui plus est en milieu universitaire - où il doit abandonner l'idée de toute puissance par de nouvelles libertés acquises. Cette illusion de toute puissance vient révéler des imagos archaïques toutes puissantes qui, faute d'être substituées à des imagos soumises à la loi œdipienne, laisseraient le sujet en proie à des angoisses de terreur ou d'anéantissement. La confrontation à l'objet de Connaissance, en appelant fantasmatiquement à un retour au sein maternel, oblige à une épreuve de séparation et de décentration et vient révéler la honte du sujet en l'obligeant à s'incliner devant l'Autre, faute d'être dans une *toute jouissance de l'Autre*. L'émergence de la honte protège le sujet de cette tentative de jouissance. La honte devient donc signifiant du manque. Ce manque que le jeune adulte doit assumer se fait particulièrement saillant à l'Université, telle *une épreuve de solitude*.

Cette assomption de la solitude impose un travail du psychisme sur des imagos archaïques et s'élabore autour d'une part phallique que le sujet doit trouver en l'Autre, pour la rencontrer en lui, afin de pouvoir pleinement accéder à sa dimension génitale dans une relation d'altérité. Ce mouvement est caractéristique du travail thérapeutique auprès du jeune adulte et montre combien la fragilité des identifications du sujet peut mener vers une dimension régressive.

cxlviii Cf. Introduction aux journées d'étude sur la clinique de la honte (2004), Société de Psychanalyse Freudienne, spf.asso.fr

Face à l'objet de Connaissance Universitaire, l'agressivité liée à la pulsion épistémophilique, mais aussi liée au vécu de la séparation de l'objet, au-delà de la culpabilité, serait *honte* : honte devant le fantasme d'une *toute jouissance* et c'est ici que nous retrouvons la conception freudienne de la honte en tant que « digue psychique ». Ce que Freud n'avait cependant pas perçu, c'est à quel point l'épreuve de séparation peut placer le sujet dans la honte et, par conséquent, combien cette dernière est marque d'humanité.

Le problème de la jouissance à tout prix et encouragée, maintient le sujet en boucle fermée sur un auto érotisme, certes étayant au premier abord mais qui évite le lien à l'autre et maintient le sujet dans une solitude difficilement viable psychiquement. La solitude ne peut se vivre sans lien, paradoxe que doit vivre le nouvel étudiant. Le vécu possible de la solitude nécessitera aussi d'avoir intégré la honte, c'est à dire de se reconnaître en manque, dans un inachèvement perpétuel. Cette reconnaissance est vecteur de lien dans la relation à l'autre ; ainsi touchons-nous ici de près à la honte qui nous unit dans l'intersubjectivité et qui reste, selon nous, un support du travail thérapeutique dans un partage d'humanité qui appelle à une relation authentique.

Le vécu de la honte, au plus profond de l'être, entretenu dans le rapport à autrui, est pour nous une dimension fondamentale et est au cœur de ce qui se tisse autour de tout processus de séparation. Être seul, c'est être capable d'autonomisation et d'acceptation de soi, y compris dans ce que le sujet a en lui de honteux. La honte renvoie le sujet à des phases pré-œdipiennes, c'est à dire des phases narcissiques dans la constitution d'un *Être au monde*. La première honte serait celle du manque, celle du sujet incomplet révélé par la césure de la naissance et toutes les séparations à venir.

La honte est ainsi présente quand sont convoquées les assises narcissiques du sujet lors d'une épreuve de séparation, c'est ce que nous avons découvert dans notre pratique de clinicien et voulu démontrer ici.

Enfin « l'interminabilité » de l'adolescence évoquée plus haut signe pour nous une difficulté à assumer la honte, par un pulsionnel infantile trouvant douloureusement une voie d'achèvement et ayant du mal à s'inscrire et à s'affermir dans une dimension sociale. Cette honte, même si elle n'est pas nommée, prend plusieurs formes, telles que des difficultés dans l'investissement de la vie universitaire, dans la vie relationnelle. Elle se vit à l'intérieur d'un sentiment intense de solitude, de « *ne jamais rencontrer personne* » sauf soi-même qui n'est pas encore *un heureux compagnon* pour soi.

Nous avons présenté l'entrée dans la vie universitaire comme une étape initiatique dont l'étudiant ne semble pas percevoir les tenants et les aboutissants. Si les classes préparatoires connaissent une forme d'initiation, par le bizutage ou la réussite au concours d'entrée, avec un esprit ou une identité d'école, l'inscription en fac est de droit après l'obtention du baccalauréat. Cette entrée n'est pas marquée d'une épreuve, si ce n'est le taux de réussite à la première année, véritable couperet devant les aspirations des étudiants, véritable atteinte narcissique dans leur estime de soi pour certains.

La honte se révèle à la suite d'une effraction traumatique en lien avec le passage à l'Université. L'assomption de la honte permettra la relation avec autrui dans un *temps psychique* que nous avons qualifié de *sexualité sociale*. Il s'agit alors de découvrir la possibilité de jouir de ses relations sociales comme de sa sexualité tout en se sentant en lien avec l'autre sans en être menacé ou sans vouloir le menacer, c'est à dire découvrir l'altérité. L'affect de honte, si difficilement repérable, devient pour nous un élément fondamental venant rendre cohérent *l'expérience étudiante*, dans ce *devenir adulte* que nous avons étudié.

L'œuvre de sa propre création, invite le sujet à la solitude dont il ne pourra ressortir plus vivant encore qu'en y ayant rencontré une figure phallique du père mettant en place la séparation, la rencontre de ses propres limites et la force libidinale de l'action dans la réalité. Cette rencontre de la figure du père, comme figure d'une solitude habitée et de l'assomption de la honte, est ce qui parachève le processus d'autonomisation du sujet dans sa « capacité à être seul », ce dont il est question dans tout processus thérapeutique.

Le travail thérapeutique avec le jeune adulte étudiant est, selon nous, à l'image d'une traversée de l'angoisse pour y rencontrer la mort, l'agressivité, la sexualité et la honte ; des questions certes communes au travail thérapeutique en général, mais qui prennent cependant une intensité particulière dans notre population d'étude. Cette intensité se conjugue avec un nouvel environnement social à investir, des séparations familiales à envisager, le fait d'être adulte légalement. La génitalité est *à fleur de peau* avec une tentative de réassurance sur sa valeur, son identité, ses choix, qui, à la différence de la période adolescente, présente pour le sujet un caractère plus définitif, vers un engagement plus ferme dans la réalité.

La rencontre identificatoire s'élabore alors de manière plus prégnante avec le thérapeute. « Elle se comporte comme un rejeton de la première phase *orale* de l'organisation libidinale dans laquelle on s'incorporait, en mangeant l'objet convoité et apprécié et ce faisant

l'anéantissait en tant que tel^{cxlix} ». Une lutte s'élabore contre l'angoisse de séparation pouvant prendre des allures de dévoration par « un cannibale mélancolique » évoqué par Fedida (1978). Le rêve cannibalique, pour celui-ci, « cache et révèle le désir d'annuler ce qui sépare ou distingue ». Il s'agit de se « nourrir » de l'autre pour ne jamais le perdre, pour faire face à l'angoisse de séparation et abolir la solitude. Cette lutte interroge la capacité du thérapeute à faire face à l'angoisse de séparation, dans une possible position de séduction œdipienne, alimentée par le jeu hystérique des patients.

Cette position devra être dépassée pour laisser place aux ressentis et élaborations du désir en permettant une levée du déni de la sexualité, face aux dangers des éprouvés incestueux. Cette levée s'effectue au regard du phallus détenu par le père symbolique venant régler la dialectique œdipienne. Dans cette dialectique, la figure du père permet l'accès à la solitude car il est une *représentation de l'altérité intérieure*. Par la séparation qu'il instaure avec l'objet maternel, il devient un support d'identification comme un « lui en moi ». Cette représentation de l'image paternelle intériorisée est le garant de l'accès à cette solitude et à l'assomption de la honte. Lui (le père) peut être seul et en assumer la honte. Le père est ainsi une figure de la solitude. En tant que métaphore^{cl}, celle du « Nom du Père » (Lacan, 1955), il est celui qui *transporte à soi* en instaurant la séparation d'avec l'objet en *portant au-delà* et aussi et surtout, en permettant l'intégration de l'agressivité comme dimension fondamentale de la relation à l'autre en lien avec la sexualité.

La naissance du transfert s'effectue pour le thérapeute au début de la prise en charge, dans une position fantasmatique où il devra accepter d'être objet de maîtrise du jeune adulte dans une relation de type sadique anale. Ce temps correspond au désir du patient, caractéristique du processus post-adolescent, de nier son hétéronomie vis-à-vis de l'objet.

Dépassé ce temps, la démarche d'aide psychologique est souvent celle d'une recherche de *rencontre identificatoire* dont le but sera d'opérer une désaliénation d'une partie du Moi au narcissisme des parents. Cette rencontre interrogera les bases narcissiques du clinicien, aisément sollicitées dans un mouvement de séduction narcissique vis-à-vis du patient, à travers la dynamique contre-transférentielle. Ce mouvement sera d'autant plus exacerbé que la séduction œdipienne sera à l'œuvre dans le transfert.

cxlix Freud S., 1921, p 168.

cl Métaphore vient du grec *metaphora*, qui signifie « transport » au sens matériel comme au sens abstrait.

La reconnaissance du désir dans le transfert, afin qu'il puisse s'élaborer, se double d'une recherche de la composante phallique du thérapeute. Il s'agit de passer de l'ordre phallique à l'ordre génital au sein duquel la dynamique fantasmatique du contre-transfert sera fortement sollicitée. Le thérapeute n'échappera pas au questionnement de son propre désir. Celui-ci rend le travail thérapeutique auprès des étudiants d'autant plus confrontant, passionnant, et initiant, par les problématiques abordées. Elles concernent un temps *final* d'intégration psychique, celui de « l'adultité », dont lui-même peut encore en ressentir les effets tant ce temps n'est jamais réellement terminé, « le sujet étant par définition un procédé toujours en cours, en asymptote qui crée de l'objet^{cli} ».

Le travail présenté ici aura aussi été recherche de création d'objet en tentant de cerner un peu plus l'affect de honte, d'en décrire les modalités d'apparition, même voilées, à travers une clinique singulière. Notre volonté aura aussi été de proposer des pistes de réflexions dans l'accompagnement thérapeutique du sujet en souffrance à l'Université.

Je suis heureux aujourd'hui, d'avoir pu initier ce travail en levant une part de voile de la façade institutionnelle universitaire, en ayant pu révéler une *humanité naissante*. J'ai été surpris, tout au long de ce travail laborieux, mais ô combien source de jouissance, de *l'apparition de moi-même* dans l'écriture. La réalisation de cette thèse m'aura permis de *m'écrire* dans mon humanité, en tentant de rejoindre mon lecteur, pour accéder ensemble à une part d'universalité. Elle est aussi pour moi le moyen de dépasser ma propre honte, dans une perspective de nouvelles créations et de nouvelles relations objectales.

Michaël Vauthier,

Septembre 2005.

cli Gutton Ph., 2000b, p. 434.

Bibliographie

Alléon A.-M., Morvan O. (1985). *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris: PUF.

Alléon A.-M., Morvan O. (1990). *Devenir "adulte"?* Paris: PUF.

Alléon A.-M., Morvan O., & Mouchet A. (1994). *Idées de suicide, dépression, dépressivité, Etude psychopathologique des tentatives de suicide chez l'adolescent et le jeune adulte* (pp. 133-150). Paris: PUF.

Anatrella T. (1988). *Interminables adolescences*. Paris: Cerf/Cujas.

Anatrella T. (1993). *Non à la société dépressive*. Paris: Flammarion.

Anselmini J. (2005). *Anatomie de la honte*. Acta fabula, Volume 6(numéro 1, Printemps 2005).

Assoun P.L. (1998). *Métapsychologie de la solitude : clinique de l'être seul, Solitudes* (Vol. Topique n°64, pp. 75-85). Paris: L'esprit du temps.

Aulagnier, P. (1979). *Les destins du plaisir*. Paris: PUF.

Bégoïn-Guignard F. (1990). *Apprendre l'incertitude, Devenir " adulte "?* (pp. 123-142). Paris: PUF.

Bejin A. (1983). *De l'adolescence à la post-adolescence : les années indécises, Le débat* (Vol. 25, pp. 127-132). Paris: Gallimard.

Bergeret J., Reid W., & al. (1986). *Narcissisme et états-limites*. Paris: Dunod.

Berthelot J.-M. (1987). *De la terminale aux études post-bac: itinéraires et logiques d'orientation*. *Revue Française de pédagogie*, 81, pp.5-15.

Bezars C., & Blanchet P. (1995). *Les nouveaux étudiants*. *L'Événement du jeudi*(16 au 22 mars 1995, p.61).

Bion W.R. (1962). *Aux sources de l'expérience* (1979 ed.). Paris: PUF.

Bisseret N. (1974). *Les inégaux, ou la sélection universitaire*. Paris: PUF.

Bocknek, G. (1980). *The young adult, development after adolescence*. (1994 ed.). New-York: Garder press.

- Bolk L. (1926). Le problème de la genèse humaine. *Revue française de psychanalyse*, mars-avril 1961.
- Boucharat-Hue V. (2000). Mademoiselle "rit-tout-l'monde", *Adolescence. Commencer sa vie d'adulte* (Vol. 36, pp. 571-604). Paris: Greupp.
- Braconnier A. (2000). Commencer par une analyse, *Adolescence. Commencer sa vie d'adulte* (Vol. 36, pp. 449-462). Paris: Greupp.
- Braconnier A., & François-Poncet C.-M. (sous la dir.de). (1998). *Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres*. Paris: Bayard.
- Cahn R. (1998a). D.Winicott : un franc tireur de la psychanalyse, *Actes du VIème colloque organisé par l'association FRIPSI : " naître à la vie. Winnicott aujourd'hui "*.
- Cahn R. (1998b). *L'adolescent dans la psychanalyse. L'aventure de la subjectivation*. Paris: PUF.
- Cambefort J.P. (2001). *Enfance et famille à la Réunion, une approche psychosociologique*. Paris: l'Harmattan.
- Chemama R., (sous la dir. de). (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris: Larousse.
- Chiland C. (1983). La problématique de l'échec scolaire. *L'échec scolaire: abord psychopathologique. Confrontations psychiatriques*, 23, pp. 9-26.
- Ciccheli V. (2001). *Eduquer à l'âge des études, L'école des parents* (Vol. 5, pp. 36-38).
- Collectif. (Oct. 1996). *Rapport d'enquête : Le mal-être étudiant, cause ou conséquence de l'échec à l'Université*. Services de Médecine Préventive Universitaire et de Promotion de la Santé Rhône-Alpes.
- Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris: PUF.
- Crocq L. (1999). *Les névroses psychiques de guerre*. Paris: Odile Jacob.
- Danon-Boileau, & F. Poncet, C.-M. (1998). *Ruptures psychiques en classe préparatoires, Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres* (pp. 81-90). Paris: Bayard.
- Danon-Boileau, H. (1984). *Les études et l'échec*. Paris: Payot.

Danon-Boileau, H., & al. (1967). Orthopédagogie de l'étudiant. Essai clinique sur certaines disciplines littéraires: aspects symptomatiques, relationnels et techniques, *Psychiatrie de l'enfant* (Vol. 10, pp. 381-463).

Danon-Boileau, H., & al. (1971). Incidences des problèmes scolaires et universitaires sur la psychopathologie de l'adolescent, *Confrontations psychiatriques* (Vol. 7, pp. 199-223).

Danon-Boileau, H., & al. (1975). Le devenir de 1000 malades étudiants hospitalisés entre 1956 et 1966: enquête catamnétique, *Annales médico-psychologiques* (Vol. 1, tome I, pp. 1-50).

de Chateaubriand F. R. (1805). René (1984 ed.). Paris: Bordas.

de Gauléjac, V. (1996). Les sources de la honte. Paris: Desclée de Brouwer.

de Mijolla-Mellor, S. (1998). L'investissement de l'abstraction à l'adolescence, *Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres* (pp. 51-57). Paris: Bayard.

Delage M. (1977). Les difficultés psychologiques des étudiants et leur traitement, *Annales médico-psychologiques* (Vol. 5, t.1, 135ème année, pp. 749 à 774). Paris.

Delage M. et Granier P. (1995). Le passage à l'âge adulte et les frontières de la psychose, *Adolescence* (Vol. 26, pp. 37-54). Paris: Greupp.

Dolto F. (1984). L'image inconsciente du corps. Paris: Seuil.

Dolto F. (1994). Solitude. Paris: Folio.

Duffaud B., Léon B. (sous la dir. de), & Vauthier M. (2002). La vie de l'étudiant à l'Université de La Réunion, adaptation et modèles de représentation. St Denis de La Réunion: Service de Médecine Préventive Universitaire, Mutualité de La Réunion.

Durkheim E. (1912). Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris: Alcan.

Ehrenberg, A. (1998). La fatigue d'être soi. Paris: Odile Jacob.

Eliade M. (1959). Initiations, rites, sociétés secrètes (1999 ed.). Paris: Gallimard.

Emmanuelli M. (2000). La nostalgie à l'épreuve du temps, *Adolescence* (Vol. 26, pp. 513-536). Paris: Greupp.

Erikson E. H. (1968). Adolescence et crise. La quête de l'identité. (1972 ed.). Paris: Flammarion.

- Erlich V. (1998). Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation. Paris: Armand Colin.
- F. Poncet C.-M. (1998). Tu peux, donc tu veux., Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres, (pp. 17-37). Paris: Bayard.
- Faimberg H. (1987). Le télescopage des générations, Transmission de la vie psychique entre générations (1993 ed., pp. 59-80). Paris: Dunod.
- Falque O. (2000). Point de lendemain, Adolescence. Commencer sa vie d'adulte. (Vol. 36, pp. 682-704). Paris: Greupp.
- Fave-Bonnet M. F. (1998). l'Université : état des lieux, Eduquer et Former. Auxerre: Sciences Humaines.
- Fedida P. (1978). L'Absence. Paris: Gallimard.
- Foliot B. (2000). Un certain désenchantement, Adolescence. Commencer sa vie d'adulte (Vol. 36, pp. 485-494). Paris: Greupp.
- Freud S. (1895). Esquisse d'une psychologie scientifique, La naissance de la psychanalyse (1973 ed.). Paris: PUF.
- Freud S. (1905). Trois essais sur la théorie sexuelle, (1969 ed.). Paris: Gallimard.
- Freud S. (1909). Analyse d'une phobie d'un petit garçon de cinq ans, Cinq psychanalyses (Vol. 1973). Paris: PUF.
- Freud S. (1911). Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques, Résultats, idées et problèmes (1984 ed., Vol. I, pp. 135-143.). Paris: PUF.
- Freud S. (1914a). Pour introduire le Narcissisme, La vie sexuelle (1972, ed., pp. 81-105). Paris: PUF.
- Freud S. (1914b). Sur la psychologie du lycéen, Résultats, idées, problèmes (1985 ed., pp. 227-231). Paris: PUF.
- Freud S. (1915 -17). Introduction à la psychanalyse (1961 ed.). Paris: Payot, Bibliothèque scientifique.
- Freud S. (1915a). Pulsions et destins de pulsion, Oeuvres complètes (1968 ed., Vol. XIII). Paris: PUF.

Freud S. (1915b). *Vue d'ensemble des névroses de transfert* (1986 ed.). Paris: Gallimard.

Freud S. (1917). *Deuil et mélancolie*, Oeuvres complètes (1988 ed., Vol. XIII): PUF.

Freud S. (1919). *L'inquiétante étrangeté* (1985 ed.). Paris: Gallimard.

Freud S. (1920 a). *Psychogenèse d'un cas d'homosexualité féminine, Névrose, psychose et perversion* (1973 ed., pp. 167-174). Paris: PUF.

Freud S. (1920 b). *Au delà du principe de plaisir*, Essais de psychanalyse (1981 ed., pp. 43-115). Paris: Payot.

Freud S. (1921). *L'identification*, Essais de psychanalyse (1981 ed., pp. 167-173). Paris: Payot.

Freud S. (1923). *Le moi et le ça*, Essais de psychanalyse (1981 ed.). Paris: Payot.

Freud S. (1925). *La négation*, Résultats, idées, problèmes, (1985 ed., Vol. II, pp. 135-139). Paris: PUF.

Freud S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse* (1968 ed.). Paris: PUF.

Freud S. (1930). *Malaise dans la civilisation* (1973 ed.). Paris: PUF.

Freud S. (1933). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (1984 ed.). Paris: Gallimard.

Freud S. (1938). *Abrégé de psychanalyse* (1967 ed.). Paris: PUF.

Freud S. (1939). *Moïse et le monothéisme* (1972 ed.). Paris: Gallimard.

Gillet F. (2004). *Les femmes victimes de violences*. Le quotidien de La Réunion, 8734(27 mai 2004), p. 4.

Gori R. (1996). *La preuve par la parole. Sur la causalité en psychanalyse*. Paris: PUF.

Green A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort* (Minuit ed.). Paris.

Green A. (1993). *Le travail du négatif* (Minuit ed.). Paris.

Guillaumin J. (1983). *Psyché, études psychanalytiques sur la réalité psychique*. Paris: PUF.

Guillaumin J. (1985). *Traumatismes de la post-adolescence et effet d'après-coup en amont et en aval, Adolescence terminée, adolescence interminable* (pp. 83-98). Paris: PUF.

Guillaumin J. (2000). Y'a t-il une post-adolescence ?, *Adolescence. Commencer sa vie d'adulte* (Vol. 36, pp. 379-418). Paris: Greupp.

Gutton P. (1986). Dépressivité et stratégies dépressives, *Adolescence* (Vol. 8, pp. 171-178).

Gutton P. (1995). Entre pubertaire et idéologie, l'adolescents autrement, *Adolescence* (Vol. 26, pp. 9-26).

Gutton P. (1998). Souffrance, travail, Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres. (pp. 61-80). Paris: Bayard.

Gutton P. (2000a). *Psychothérapie et adolescence*. Paris: PUF.

Gutton P. (1991). *Le pubertaire*. Paris: PUF.

Gutton P. (1992). De l'obsolescence, *Adolescence* (Vol. 10, pp. 257-264).

Gutton P. (2000b). La métamorphose s'achève, *Adolescence. Commencer sa vie d'adulte*. (Vol. 36, pp. 433-448). Paris: Greupp.

Haudepin, D. (1995). *Le plus bel âge*. Film: drame psychologique français.

Henny R. (1985). L'étudiant entre sa création et son inhibition, *Adolescence terminée, adolescence interminable* (pp. 99-110). Paris: PUF.

Houde R. (1986). *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*. Québec: Gaëtan Morin.

Jacobi B. (1998). *Les mots et la plainte*. Ramonville Saint-Agne: Eres.

Jeammet P. (1990). Les destins de l'auto-érotisme à l'adolescence, *Devenir "adulte" ?* (pp. 52-80). Paris: PUF.

Jeammet P. (1991). Notes sur les processus de pensée et la relation d'objet., *Adolescence* (Vol. 18). Paris: Greupp.

Jeammet P. (1998). Les jeunes en souffrance psychique. *Réadaptation*, 451(Juin 1998), 12-15.

Jeammet P. (2000). Etre adulte ou comment apprendre à gérer la place de l'infantile, *Adolescence. Commencer sa vie d'adulte* (Vol. 36, pp. 419-431). Paris: Greupp.

Jeammet P. (2003). *Rapport d'information: Sénat: session ordinaire de 2002-2003*.

Jeammet P. (2004). *l'hostilité des ados, c'est de l'attachement*. *l'Express*, 2759(17 mai 2004).

Jeammet P., & Birot E.(sous la dir. de). (1994). Etude psychopathologique des tentatives de suicide chez l'adolescent et le jeune adulte. Paris: PUF.

Kaës R. (1975). Fantasme et formation (1997 ed.). Paris: Dunod.

Kaës R. (1993). Transmission de la vie psychique entre générations (2003 ed.). Paris: Dunod.

Kahn J.F. (2001). Moi, l'autre et le loup. Paris: Fayard.

Kestemberg, E. (1985). Le concept de pare-excitation à la post-adolescence, Adolescence terminée, adolescence interminable (pp. 203-222). Paris: PUF.

Kinston W. (1983). A théorical context for shame. International journal of psychoanalysis, 64,2, p. 213-226.

Klein M. (1932). La psychanalyse des enfants (1959 ed.). Paris: Puf.

Klein M. (1935). Contribution à l'étude de la psychogenèse des états maniaco-dépressifs, Essais de psychanalyse (1967 ed.). Paris: Payot.

Klein M. (1946). Notes sur quelques mécanismes schizoïdes, Développements de la psychanalyse (1966 ed.). Paris: Puf.

Kohut, H. (1971). Le Soi (1974 ed.). Paris: PUF.

Kristéva J. (2001). Melanie Klein, ou le matricide comme douleur et comme créativité. Conférences en ligne, Société Psychanalytique de Paris. Consultation en date du 30 mai 2003 sur [http://:www.spp.asso.fr](http://www.spp.asso.fr)

Lacan J. (1966). Ecrits. Paris: Seuil.

Lacan J. (1954 -1955). Le séminaire. Livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse (1978 ed.). Paris: Seuil.

Lacan J. (1962-1963). Leçon du 5 décembre 1962, Séminaire X.

Lacan J. (1970). Savoir, moyen de jouissance, Le séminaire, livre XVII, L'envers de la psychanalyse (1991 ed., pp. 43-59). Paris: Seuil.

Lacroix X. (1997). Les mirages de l'amour. Paris: Bayard.

Lacroix X. (2004). Visages du père. Christus: La paternité. Pour tenir debout, 202, 138-147.

Lapassade G. (1963). L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme (1997 ed.). Paris: Anthropos.

Lapeyronnie D., & Marie J-L. (1992). *Campus blues, les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.

Laplanche J., & Pontalis J.B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: PUF.

Lassare D., & Paty B. (2003). *Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès*. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32, 669-691.

Laterrasse C., & Alberti C. (1995). *L'échec des étudiants à l'Université*. *Synapses*, 114.

Levinson, D. J. (1974). *The psychological Development of Men in Early Adulthood and the Mid-Life Transition*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.

Lu, B., s.j.,. (2004). *L'amour comme Energie chez Teilhard de Chardin*, *Nouvelle revue théologique* (pp. 177-203). Bruxelles: Bernard Pottier.

Memmi A. (2004). *Entretien avec Albert Memmi*. *L'express*, 2763(16 juillet 2004), 124-128.

Moreau B. (2004). *Des chiffres qui confirment la dangerosité de la cellule familiale*. *Le journal de l'île de La Réunion*, 17317(27 mai 2004), p.10.

Osty E. (Trad.). *La Bible* (1973 ed.). Paris: Seuil.

Pascal B. (1654). *Pensées* (1995 ed.). Paris: Booking International.

Paysant F. (1995). *Caractéristiques des tentatives de suicide chez les étudiants*. *Le Concours Médical*, 117.39. 25 nov.

Pourchez, L. (2002). *Grossesse, naissance et petite enfance en société créole (île de La Réunion)*. Paris et Saint-Denis de La Réunion: Karthala et CRDP Réunion.

Prayer P. (1994). *Le toucher en psychothérapie*. Paris: Desclée de Brouwer.

Quinodoz J.M. (1991). *La solitude apprivoisée* (2002 ed.). Paris: PUF.

Rank O. (1924). *Le traumatisme de la naissance* (1968 ed.). Paris: Payot.

Rilke R-M. (1937). *Lettres à un jeune poète* (1992 ed.). Paris: Grasset.

Roger A-G. (1998). *Quelques témoignages de knâgneux célèbres sur leur malaise en classe préparatoire*, *Classes préparatoires, des étudiants pas comme les autres* (pp. 39-51). Paris: Bayard.

Segal H. (1964). *Introduction à l'œuvre de Melanie Klein* (1992 ed.). Paris: PUF.

Segal H. (1979). Melanie Klein : développement d'une pensée (1982 ed.). Paris: PUF.

Sibony D. (1996). De qui croit-on se séparer ? Papier présenté au cours des Actes du IVème Colloque organisé par l'association FRIPSI avec la collaboration de la ville d'Echirolles et du Centre Hospitalier de St Egrève sur le thème de la séparation.

Stern D.N. (1989). Le soi avec l'autre en tant qu'événement social, Le monde interpersonnel du nourrisson. Paris: PUF.

Stork H. (2003). Le psychisme post-natal, Encyclopaedia Universalis (8 ed.). Paris.

Teilhard de Chardin P. (1916-1919). L'Eternel féminin, Ecrits du temps de la guerre (1965. ed.). Paris: Grasset.

Tisseron S. (1992). La honte. Paris: Dunod.

Touraine A., & al. (1978). Lutte étudiante. Paris: Seuil.

Valette F. (1996). Quelques aspects de la vie amoureuse des étudiants. St Denis: Service de Médecine Préventive Universitaire, Université de La Réunion.

Valette F. (1998). Rapport annuel d'activité : la consultation sociale. Ile de La Réunion: Service de Médecine Préventive Universitaire.

Vasse D. (1983). Le poids du réel, la souffrance. Paris: Seuil.

Vauthier M. (1998). La consultation psychologique au Service de Médecine Préventive Universitaire, Les cahiers de l'Observatoire de la Vie Etudiante, Université de La Réunion (Vol. n°1, pp. 23-26).

Watin M. (juin 1997). Les conditions de vie et de scolarité des étudiants de l'Université de La Réunion, Les cahiers de l'observatoire de la vie étudiante (Vol. 1, pp. 43-49). St Denis: Université de La réunion.

Watin M.(sous la dir. de). (juin 2004). Les cahiers de l'observatoire de la vie étudiante (Vol. 4). St Denis: Université de La Réunion.

Weil S. (1948). La pesanteur et la grâce (1991 ed.). Paris: Plon.

Wenders W., & Handke P. (1987). Les ailes du désir. Paris: Jade-Flammarion.

Winnicott D.W. (1958). La capacité d'être seul, De la pédiatrie à la psychanalyse (1969 ed.). Paris: Payot.

Winnicott D.W. (1960). Distorsion du moi en fonction du vrai et du faux "self ", Processus de maturation chez l'enfant (1970 ed., pp. 115-131). Paris: Payot.

Winnicott D.W. (1968). Concepts actuels du développement de l'adolescent: leur conséquence quant à l'éducation., *Jeu et réalité* (1971 ed., pp. 190-207). Paris: Payot.

Winnicott D.W. (1974). La crainte de l'effondrement. *Figures du vide*, *Nouvelle revue de psychanalyse*, 11, 1975.

Wolff, E. (Juin 1999). Les étudiants et leur campus. *Les cahiers de l'O.V.E.*, n°2.